دراسات استراتيجية

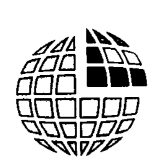
التّعليم والهويّة في العالم المعاصر

(مع التّطبيق على مصر)

إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي

العدد 66

تصدر عن



مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

محتوى الدراسة لا يعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المركز

الطبعة الأولى 2001

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير إلى العنوان التالي :
دراسات استراتيجية - مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص . ب 4567، أبوظبي
دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : 6423776 - 9712 +
فاكس : 6428844 - 9712 +

e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae
www.ecssr.ac.ae

التعليم والهوية في العالم المعاصر

(مع التطبيق على مصر)

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

أنشئ مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية في 14 آذار/ مارس 1994 كمؤسسة مستقلة تهتم بالبحوث والدراسات العلمية للقضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج والعالم العربي. وفي إطار رسالة المركز تصدر **دراسات استراتيجية** كإضافة جديدة متميزة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

المحتويات

مقدمة

الهوية تعني ببساطة: من نحن، على المستوى الجماعي؟ ومن أنا، على المستوى الفردي؟ فالهوية كلمة مشتقة من الضمير "هو" للتعبير عن شخصية المرء واتجاهاته وطابعه القومي، وانتمائه الاجتماعي والثقافي والحضاري والسياسي إلى الجماعة التي يعيش فيها.

وتبرز الهوية في عالم اليوم بوصفها قضية مهمة في كافة المجتمعات التي تعاني عدم تواصل الأجيال، أو تعاني مشكلات سياسية أو ثقافية أو اجتماعية، فهي مفهوم سياسي غلب عليه الطابع الاجتماعي وأثّر فيه بشدة.

وقضية الهوية تشغل بال المفكرين والعلماء والمثقفين والقادة في دول العالم أجمع، ولذلك تتضافر الجهود لإبراز الهوية الثقافية القومية في نفوس أفراد المجتمع، من أجل منع الانقسامات وتشتت الهويات والانتماءات بين أفراد المجتمع، وتقديم المجتمع المتماسك الواحد المحدد الهدف والهوية، وذلك من خلال جميع وسائل التنشئة الاجتماعية والسياسية وأدواتهما ووسائطهما، التي تغرس الهوية الواحدة المشتركة في نفوس أبناء المجتمع. وتشمل تلك الوسائل الأسرة، ومؤسسات التربية والتعليم، ودور العبادة، وغيرها من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

كما تتعرض الهوية في عصر الإعلام المفتوح إلى حملات مختلفة ومكثفة من الغزو الفكري، مما يجعلنا نعود إلى دور الأسرة المهم، ودور التعليم المتميز القوي لغرس الهوية في نفوس الجميع توكيداً لتماسك المجتمع ووحدته وتطوره.

وفي هذه الدراسة سنتعرف مختلف جوانب التعليم والهوية لنطلع على الدور الحيوي الذي يلعبه التعليم في غرس الهوية في نفوس الأفراد، إذ إن التعليم يُسهم في ذلك وبشدة، بصفته من أهم وسائط التنشئة عموماً، والتنشئة السياسية خصوصاً، إلى جانب الإعلام والأسرة. ولذلك سنتناول هذا الموضوع المهم «التعليم والهوية في العالم المعاصر: مع التطبيق على مصر» من خلال خمسة مباحث نظرية بالإضافة إلى مبحث تطبيقي وآخر تحليلي عن توجهات التعليم في بث الهوية للطلاب، والنموذج المصري لذلك.

ففي المبحث الأول سنتعرض لمفهوم الهوية ومستوياتها واختلافها عن المفاهيم الأخرى المرتبطة بها والمتشابكة معها، وذلك من الوجهة اللغوية، ومن وجهة نظر علماء النفس الاجتماعي، وعلماء الاجتماع السياسي.

وفي المبحث الثاني نتناول موضوع التعليم وبث الهوية القومية في عالمنا المعاصر، فنتحدث بصورة موجزة عن دور التعليم المهم في بث الهوية القومية وأساليبه في مختلف أنحاء العالم.

وخُصص المبحث الثالث للحديث عن الهوية العربية، وخصوصاً في مصر التي شهدت في العقود الأربعة الأخيرة دعوات فكرية أدت إلى تذبذب الهوية عند المصريين.

أما المبحث الرابع فقد خُصص للحديث عن دور التعليم في تحديد الهوية السياسية من خلال التوجهات السلوكية وتحقيق الوعي السياسي ودور التعليم في تدعيم الهوية القومية.

وتناول المبحث الخامس الدور المهم الذي تقوم به المدرسة - بصفتها الوسيلة الأساسية للتعليم المعاصر - في بناء الشخصية الوطنية والقومية للطلاب، وتوحيد هويتهم الذاتية من خلال عناصرها ومكوناتها وتشمل: المناهج التعليمية والمدرس والنظام المدرسي والأنشطة المدرسية.

أما المبحث السادس فيتناول التعليم المصري الحديث من حيث أهدافه وفلسفته ودوره الاجتماعي والسياسي ودوره في ترسيخ الهوية الثابتة والقومية للمصريين.

ونختتم دراستنا بعرض تحليلي في المبحث السابع عن توجهات التعليم المصري في بث الهوية القومية للطلاب، من خلال تحليل مناهج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في العام الدراسي 1980/ 1981، وهي المناهج المعدلة بعد توقيع اتفاقيات كامب ديفيد بين مصر وإسرائيل وابتعاد مصر عن العرب، وتحليل المناهج الدراسية للتعليم الأساسي للعام الدراسي 1990/ 1991، وهي المناهج المعدلة بعد عودة مصر إلى الأمة العربية. ثم نرى تحليلاً لمناهج التعليم الأساسي والثانوي بعد فترة خمس سنوات من عودة مصر للصف العربي في الدراسات الاجتماعية واللغة العربية لنقف على التغيير الذي حدث في بث الهوية من خلال التعليم.

وتوضح هذه الدراسة الحيوية ما يقوم به التعليم المعاصر من دور مهم للغاية في التأثير في هوية أولادنا واندماجهم مع مجتمعهم، ونأمل أن يكون تناولنا للموضوع قد أسهم في إبراز مفهوم الهوية ودور التعليم في توضيحها وتأصيلها في الأفراد في عالمنا المعاصر.

مفهوم الهوية

الهوية مفهوم مُتعدد الأبعاد تناوله الكثير من الكتاب والمفكرين، وهو يختلط بغيره من المفاهيم المرتبطة به كالانتماء، والولاء، والطابع القومي، والشخصية القومية.

أولاً: التعريف بمفهوم الهوية

الهوية مفهوم اختلف علماء الاجتماع في تعريفه، مثلما اختلفوا في تعريف أغلب المفاهيم الاجتماعية، ويشير هذا المفهوم إلى حالة من التمييز ناتجة عن الفصل بين الشعوب، وهي تحدث، كما يرى علماء الاجتماع والنفس والفلسفة، إما نتيجة لضغوط خارجية تمارسها مجموعة أو أفراد بعضهم ضد بعض بهدف عزلها، وإما نتيجة قيام مجموعة أو مجتمع ما باستخدام قوته الذاتية لبناء مفهومه الخاص والوصول إلى بعض المزايا الفريدة[1].

وسوف نتعرض هنا لبعض التعريفات الخاصة بالهوية:

1. الهوية بصفة عامة

عرف أحد الباحثين الهوية على أنها نمط الصفات الممكنة ملاحظتها أو استنتاجها، والتي تُعرف الشخص لنفسه والآخرين[2]، ويؤكد باحث آخر أن الهوية هي: أ. تماثل المبادئ والأسس والصفات في أمثلة مختلفة وظروف مختلفة، أو هي مدخل محدد لزيادة التماثل والتشابه بين أجزاء العنصر. ب. وهي التوحد والحضور المستمر لعناصر الشخصية الثابتة

واستيعاب المفردات الشخصية لصفات معينة. جـ. وهي حالة كون الشيء له صفات الشيء الآخر نفسها الموصوفة أو المزعومة أو المدعاة أو تنمية هذه الصفات[3].

ويميز باحث ثالث بين ثلاثة مستويات للهوية مثل هوية جواز السفر وهوية البصمات والهوية الاجتماعية، والتي يصفها بأنها تصف هوية الموضوع من خلال سلسلة من التعابير الاجتماعية، مثل التقاليد والعادات والمشاعر الدينية والاحتفالات التي تقوم بها الجماعة بقصد إثبات وجودها الجماعي[4]. ويرى أحد المهتمين في هذا الإطار بأن الهوية هي عامل تحديد السلوك وعنصر تحريك الأمة للتطور والاحتفاظ في الوقت نفسه بمميزاتها ومكوناتها الثقافية الخاصة؛ فالهوية جزء عضوي من فكرة الثقافة، وتقتضي وجود التراث الروحي والمادي والانتماء إلى ثقافة معينة ووجود الشخصية الاجتماعية المحددة واللغة الواحدة والتقاليد المتشابهة ومنظومة القيم الروحية[5].

وهي - كما يرى باحث رابع - تشير إلى الأساس الذاتي، ولكن ليس العاطفي دائماً، للعضوية في المجتمع السياسي[6]. ويرى باحث خامس أن الهوية تشير إلى تحديد مجموعة من الأفراد بأنهم يقعون بشكل ملائم داخل نطاق صنع القرارات الحكومية، أي أنها تشير إلى أعضاء النسق الملائمين[7]، كما يرى بعضهم أن مفهوم الهوية يتعلق بعناصر القومية وشعور الأفراد بأنهم مرتبطون معاً برباط عام مشترك؛ فالهوية إذاً هي القسمات الثابتة من العناصر التراثية ومن الشخصية الحضارية[8].

فالهوية عموماً تدور في جوهرها حول إحساس أفراد مجتمع معين بأن هناك أسساً وخصائص تربط فيما بينهم وتميزهم عن الآخرين.

ووفقاً للفلسفة الحديثة فالهوية هي لفظ يعني أن النشء يكون متحداً مع ذاته؛ أي تكون له الصفات نفسها التي للأحياء الأخرى من النوع نفسه، فهوية الإنسان نفسه تتكون من شيء، وهو المشاركة في نفس صفات عناصر الحياة المستمرة بتكريس مستمر لأجزاء المادة في شكل متتابع وحيوي ومندمج، فالهوية هي التماثل نفسه في الكينونة العقلية[9].

وتعرَّف الهوية - وفقاً لبعض الباحثين - على أنها استمرار الشخصية، كما يُعرفها آخرون على أنها استمرار "الأنا"؛ لأن الهوية تتضمن علاقة الشخص نفسه، وعلاقة الشخص بالآخرين، وعلاقة الشخص بالمؤسسات الاجتماعية. كما يعرفها الكتاب الأبيض للهوية الأوربية - وهو الكتاب الذي وافقت عليه وزارات الخارجية الأوربية التسع في المجموعة الأوربية وطُبع عام 1973 - كالآتي: الهوية الأوربية سوف تبرز بشكل دينامي كبناء للوحدة الأوربية في علاقاتها الداخلية وفي علاقاتها مع العالم بقصد تدعيم الذاتية الأوربية[10].

ويُعرَّف مفهوم الهوية «بأنه مجموعة من السمات الثقافية التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة، والتي تولد الإحساس لدى الأفراد بالانتماء إلى شعب معين والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز والافتخار بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد». ويعلن هذا التعريف أن الهوية ليست سمات بيولوجية ثابتة في عقل أو

نفسية شعب ما منذ أزمان سحيقة، وإنما هي سمات ثقافية تاريخية يحققها شعب ما من خلال تفاعله مع تاريخه، ويعني التعريف أيضاً أن الهوية ليست مفهوماً جامداً، وإنما هي مفهوم دينامي يتغير مع حركة التاريخ وتحولاته[11].

وفي إطار التعريف بالهوية، نجد أن هناك عشرات التعريفات، منها أن الهوية تعني الإحساس الواعي بتفرد الفرد والتضامن مع قيم الجماعة ومُثُلها، ومنها أنها عمليات (Processes) وأنها تقع في مركز الشخصية (Core) وفي مركز ثقافته الاجتماعية[12]. وتؤكد نظرة أخرى أن الهوية تتعلق بتعريف المعاني والقيم الذي يظهر من خلال التفاعل الاجتماعي والأبعاد البنائية التي يطلق عليها هوية ذاتية (Self Identity) أو هوية عامة (Public Identity)؛ أما الهوية القومية (National Identity) فهي واحدة من الهويات الفرعية المختلفة والمحتملة، وتعتمد مركزية الهوية القومية على الظروف التاريخية[13]. ويعرفها القاموس المدرسي بأنها: إحساس المرء بأنه مختلف عن غيره من الأفراد، وأيضاً يمكن تعريفها بأنها حقيقة أو حالة استقلال الذات والانتماء إلى الشيء، وهي أيضاً حالة أو وضع الشيء كونه متميزاً[14].

ويعرفها أحد الباحثين بأنها الشيء المميز للأفراد والأحداث والكليات والاستمرار الزماني والمكاني، وقد تكون تلك الأشياء كافية لتحقيق الهوية للأشياء، ولابد من التفرقة بين هوية الأشياء وهوية الأحداث[15]. وتعرف إحدى الباحثات الهوية بأنها «هي الاستمرار الزماني والمكاني (Spatistemporal Continuity)[16].

ونلاحظ أن هناك عدداً من الباحثين قد فَرَّقَ بين الهوية الدينية وهي مفهوم نابع أساساً من مفهوم ديني للعلاقة بين الحاكم والمحكوم، والهوية هنا هي التبعية الدينية، وبين الهوية العرقية (Ethnic Identity) والهوية اللغوية (Linguistic Identity) لأن اللغة أهم أدوات التفاهم. وهناك الهوية المحلية التي تظهر في تلك المنطقة التي تكون معزولة وبعيدة عن مركز الدولة، وحيث تكون سلطة الدولة وصورتها ضعيفة في تلك المناطق، وتظهر فيها الحركات الانفصالية على أساس تلك الهوية الفعلية (Actual Identity) السائدة في المجتمع والتي تتخطى سائر الهويات الأخرى وتكون لها الأولوية على سائر الهويات. وهناك أيضاً الهوية الكامنة (Potential Identity) وتعني إحدى الهويات الفرعية المحتملة في المجتمع، والتي تحتل أهمية وأولوية ثانوية بالنسبة إلى الهوية الفعلية، والتي قد تتعارض معها أحياناً الهوية العرقية والدينية(17). وينظر كاتب آخر إلى الهوية على أنها حقيقة الشيء أو حقيقة الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره(18).

2. الهوية والقومية

قد تعني الهوية القومية في مفهومها «مجموعة من السمات العامة التي تُهيمن نسبياً أو تُميز أمة ما في مرحلة تاريخية معينة، ولكن عندما ترى هذه السمات متأصلة في التركيب العقلي والنفسي ذاته وهي ثابتة فيه، والمفهوم السوسيولوجي التاريخي يرى الهوية القومية بأنها تعني فقط طرق تفكير وسلوك وشعور متماثلة ومهيمنة نسبياً وتتغير مع حركة التاريخ وتحولاتها الجذرية، فالهوية القومية هوية نسبية وتاريخية يحققها شعب ما عن طريق

تفاعله الجدلي مع التاريخ، إنها نتيجة استجابات يعايشها عن طريق النشأة الاجتماعية وليست رداً نظرياً وغريزياً»[19]، وهناك من يربط الهوية القومية بالذات الثقافية، فيعلن «أن الهوية القومية الثقافية نشأت واستمرت طوال حقبة من القهر الوطني والثقافي في ظل الاستعمار التقليدي الذي سيطر على الشعوب القومية وراح يحاول بأشكال متعددة وبدرجات مختلفة التركيز وبفاعلية متفاوتة أن يطمس بعض المقومات الأساسية للثقافة القومية في مجمل أرجاء الوطن»[20].

فالهوية القومية كانت ومازالت أداة لاشك فيها ضد الاستعمار، واستخدم هذا المفهوم في الوقت نفسه لتوطيد دعائم هيمنة طبقة داخل التكوين القومي، وهيمنة ثقافة الأغلبية العظمى على ثقافة الأقلية في المجتمعات المتعددة القوميات[21].

فإذا كانت القومية شعوراً طاغياً بالانتماء إلى أرض معينة ولغة معينة وشعب معين وتاريخ معين، فالقومية تكون صلة انتماء قوية بين الفرد وشعب معين يعيش في إقليم محدد ذي تاريخ مشترك ويتكلم لغة واحدة، ويتميز عن غيره من الشعوب بالسمات والصبغات القومية التي لا تتعارض مع الهوية الوطنية أو الولاء المحلي؛ لأنها انتماء ذاتي داخلي قوي.

3. مستويات الهوية

لتوكيد تعريف الهوية، لابد من التعرف على مستوياتها، فيمكن التمييز بين الهوية العامة الموضوعية (Objective Public Identity) أي الشخص

كما يراه الآخرون، والهوية العامة الذاتية (Subjective Public Indentity) أي الشخص كما يتصور أن الآخرين يرونه، وهوية الذات (Self Identity) أي الشخص كما يرى نفسه[22].

وهناك من يميز بين أربعة مستويات لتحديد مفهوم الهوية[23]:

أ. مستوى الذات الفردية (هوية الفرد في هذا العالم).

ب. مستوى الجماعة (أو المجتمع أو الشعب) والعوامل التي تشكلها في نظر الإنسان الذي ينتمي إليها، ثم في نظر العالم (عالم الوجود Ontology) الذي يدرسها، وما هي العناصر الثابتة التي تشكل الهوية العرقية، وهل يمكن توحيدها؟

جـ. على مستوى العوامل المتغيرة (طبيعة الهوية).

د. العلاقات التي تمكن إقامتها في المستويين الأول والثالث تشكل مستوى آخر لفهم الهوية، يتلخص في معرفة إلى أي مدى يمكن تعديل الهوية؟

ويقول عالم النفس الشهير إريك أركسون عن "الهوية ودور الحياة" إن صورة الذات عند الإنسان تبدأ في التكون من خلال صورة العالم المحيط به، الصورة الوالدية للأم والأب التي تنشأ في الطفولة والمراهقة، والنماذج البشرية القدوة المؤثرة في البناء النفسي له من خلال مراحل نموه الأولى، ويكوِّن الفرد إطاره الخاص به من خلال مراحل نمائية انتقالية متدرجة تطوراً ونضجاً حتى يتخذ شكل هوية واضحة محددة لذاته[24].

وتكتمل الهوية أو الذاتية بتحقق العمليات التي تُمكّن الطفل من التقمص أو الاتحاد مع الأشخاص "ذوي العلاقة بالموضوع" من حوله داخل أسرته ومدرسته ومجتمعه، وتكوين الهوية خطوة مهمة في تماسك شخصية الفرد ووحدتها، لكي يتمكن من بلوغ درجة النضج التي تُحصنه ضد اضطرابات السلوك واعتلال الشخصية في حياته اللاحقة.

ثانياً: المفاهيم المرتبطة بالهوية

هناك عدة مفاهيم قد تختلط بمفهوم الهوية أو تتداخل معه أو ترتبط به بعلاقة معينة، وهناك مفاهيم قد يعني استخدامها لفظ الهوية ذاته؛ ومن أبرز هذه المفاهيم ما يلي:

1. مفهوم الانتماء

لابد من أن ينتمي الفرد إلى جماعة معينة سواء أكانت جماعة صغيرة أم كبيرة؛ فالانتماء هو الالتزام بوعي والارتباط برحاب أرض، فالانتماء حاجة أساسية في أعماق الفرد وضغط مُلح على الإنسان، ويتضمن ديناميات نشطة ومتشابكة، ويتضمن شعور الفرد بكونه جزءاً من مجموعة أوسع (أسرة - قبيلة - ملَّة - حزب - أمة - جنسية - قومية . . . إلخ) ينتمي إليها وكأنه مُمثل لها أو متحد معها أو متقمصها، ويحس بالاطمئنان والفخر والرضا المتبادل بينه وبينها، وكذلك فالانتماء يعني الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان هذا الارتباط بجماعة صغيرة أو كبيرة[25].

فالانتماء يُشير إلى النزعة التي تدفع الفرد إلى الدخول في إطار اجتماعي - فكري معين، بما يقتضيه هذا من التزام معايير وقواعد هذا

الإطار ونصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى، وكذلك فإن الفرد بحاجة إلى إقامة انتمائه الفردي من أجل الحاجات الأساسية التي تحكم الوجود الإنساني، باعتبار أن الإنسان كائن بيولوجي واجتماعي.

فالهوية تتضمن الانتماء، والحاجة إلى الهوية لا تنفصل عن حاجة الإنسان إلى الانتماء، فالانتماء صفة أصلية للهوية، ومن خلاله تبرز الهوية الكامنة في نفس الإنسان، أي أن الانتماء الصريح يبرز الهوية الكامنة في النفوس الفردية تجاه وطن أو قومية معينة.

والملاحظ أن الانتماء الاجتماعي للذات جزء أساسي من تحديد الهوية الفردية والقومية في المجتمع، فإذا تلاشت الهوية تلاشى الانتماء، ولكن العكس ليس صحيحاً.

2. الولاء

الولاء يرتبط بالانتماء؛ وهو «حالة مُعينة من تكامل حاجات تنشأ عن تفاعل بين الوطن والدولة بضغوطه وشحناته الانفعالية، والمواطن الفرد بحاجاته الفسيولوجية والنفسية وعواطفه»، فالولاء علاقة بين دولة أو وطن وفرد يُعلن ولاءه للنظام السياسي في هذا البلد. والولاء يُحرك الفرد ويستثيره، ويجعل لحياته مغزى واتجاهاً وهدفاً يوحد من أجلها نشاطاته، وله وظائف اجتماعية، لأنه أصبح من الممكن لمجتمعات متباينة أن تنشأ وتستمر في البقاء بسبب من الولاء، فلا دولة ولا وطن دون ولاء[26].

والولاء شعور الفرد بارتباطه بفرد آخر أو مجموعة من المجموعات الدينية أو الاجتماعية أو بالوطن، ويُعبر الفرد عن ولائه وانتمائه بالقول والعمل معاً، فالولاء علاقة أساسية بين المواطن والوطن أو الدولة أو النظام السياسي؛ ولذلك يُعد الولاء من أهم مؤشرات تكامل المجتمع السياسي، فالمجتمع الذي يتمتع بدرجة عالية من التكامل يتوافر لدى كل أفراده أو أغلبهم الإيمان بالولاء القومي، أما المجتمع الذي يعاني أزمة تكامل فغالباً ما تكون ولاءات أفراده من طبيعة محلية ضيقة[27].

ويعني الولاء لغوياً حُب الموضوع ونصرته، ويمثل إحدى الظواهر النفسية والاجتماعية المهمة التي ميزت الإنسان عبر كل العصور. ولهذا فإن الهوية قد تتعارض مع الولاء، ولكن الولاء لا يؤثر في الهوية القومية للفرد؛ لأن الولاء مؤقت ومن السهل تغييره قياساً إلى الهوية المنغرسة في النفوس، فالولاء هو النتيجة المنطقية للهوية، وهو أيضاً أساس من أسس تشكيل الهوية.

3. مفهوم الذات

هناك العديد من التعريفات لمفهوم الذات، فيذهب فيرنون إلى أنه شعور الفرد بأن لديه ذاتاً خاصة تتمايز وتتباين عن سواها، وهي ذات مركبة تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها، ولكنها متحدة ويجمعها إحساس الفرد بالهوية أو الكينونة، وهو ما يؤكد علاقة الذات بالهوية[28].

ويعلن أحد الباحثين أن مفهوم الذات يتمثل في «المفهوم الذي يكوّنه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً ـ اجتماعياً؛ وهو التنظيم الإدراكي والانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه»[29].

كما أن مفهوم الذات يتضمن مفهوم الذات الاجتماعية، ويعبَّر عنها بالانتماء أو الهوية، فالذات تحتوي - كما أكد أحد الباحثين[30] - على ثلاثة مكونات أساسية تؤثر في أداء الفرد، وهي السلوكيات المعرفية ونوع التعليم وكفاءته والخصائص الانفعالية للفرد؛ لذا يعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالشخصية، ويساعد على فهم السلوك الإنساني وتفسيره، وهو ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته.

فالذات تؤكد الهوية؛ وهو ما يؤكد دور السلوك الفردي والجماعي في تحديد الهوية، وذلك لأن فكرة الهوية هي تحديد للشخصية الذاتية للجماعة البشرية.

4. الطابع القومي والشخصية القومية

هناك من يُعلن أن الشخصية القومية يُراد بها الهوية القومية، فمفهوم الشخصية القومية مفهوم إستاتيكي لا تاريخي يأخذ صفات إنسانية معينة، تميزت بها فترة تاريخية خاصة لشعب ما، وأنها نتاج لعمليات التربية والتنشئة[31]. أما الطابع القومي، فرغم أن هناك من يقول إنه مفهوم غير علمي إذا كان المقصود به هو الطبيعة الدائمة لأمة من الأمم، فإنه يستخدم في علم النفس وعلم الأجناس بمعنى الاتجاهات والميول السائدة لدى أمة من الأمم في فترة زمنية معينة أو تحت ظروف بذاتها. ويتم تعريف الفرد في قومية معينة بأنه ذلك النمط من الخصائص السلوكية الذي يميز أبناء قومية معينة عن أبناء القوميات الأخرى، ويكون لهذا النمط درجة واضحة من الاستقرار، ولكنه يرتبط في الوقت نفسه بالخصائص الكبرى للمرحلة التاريخية التي تمر بها الجماعة القومية[32].

فالطابع القومي (National Character) لا يعني في جوهره أكثر من محاولة لتحديد ووصف نمط الدوافع والسمات المشتركة التي تسود في الثقافة المشتركة نفسها، ويقصد بمصطلح الطابع القومي للشخصية تلك الصفات أو السمات التي ترتبط بالفرد نتيجة لانتمائه إلى مجتمع أو كمظهر من مظاهر انتمائه العضوي إلى ذلك المجتمع[33].

ويمكن تأكيد أن الطابع القومي يوصف بأنه أحد مداخل التحليل السياسي، وأنه امتداد لمفهوم الشخصية؛ ولذا فالطابع القومي مفهوم اجتماعي له وظيفة سياسية، وهو حقيقة مجتمعية، ويرتبط بخصائص سلوكية تعني أن المواطن في كل مجتمع متكامل بلغ درجة معينة من التناسق والاندماج في عناصره ومقوماته؛ فالطابع القومي مكتسب وموروث ونابع من الثوابت والمتغيرات التاريخية والجغرافية والطبيعية والبشرية، وهو متغير متطور[34].

ولذلك فإن الطابع القومي هو امتداد لمفهوم الشخصية على المستوى الجماعي، ونجد أن العلاقة عضوية بين الطابع القومي والشخصية القومية من جهة، والهوية من جهة أخرى؛ لأن الأولين هما صفات أو سمات مشتركة للانتماء أو يعتبران مظهراً من مظاهر الهوية.

5. الأيديولوجيا

هي مجموعة من الأفكار التي تكون أساساً لنظام سياسي واقتصادي واجتماعي معين. ولذلك فالأيديولوجيا عبارة عن أفكار لموقف معين يقوم على فكر معين، سواء كان هذا الفكر سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً أو

ثقافياً، ويهدف إلى تطبيق هذا الفكر الأيديولوجي على السمات الفكرية لمجتمع من المجتمعات[35]، كما توصف الأيديولوجيا بأنها رؤية جدلية لمجموعة من الأفكار أو المفاهيم فيما يتعلق بالحياة الإنسانية أو الثقافية بصفة خاصة، وهي نظريات موجودة ومندمجة، تهدف إلى وضع برنامج سياسي واجتماعي، أو هي مخطط أو برنامج أو فلسفة بناء كلية أو جزئية، مبنية على فروض أو حقائق ذات طابع فكري[36].

والأيديولوجيا سريعة التغير، ويرفضها الناس عادة في البداية، وتختلف من طبقة إلى أخرى في المجتمع الواحد، بل تختلف داخل الطبقة الواحدة حسب نوعية التعليم؛ ولذلك فالأيديولوجيا منهج وفلسفة يسير فيها المجتمع السياسي خلال فترة معينة لتحقيق أهداف معينة، وهي قابلة للتغيير والتعديل. ومع أنها تتأثر بالثقافة والتعليم فإنها قد تكون قوة تعمل على انقسام المجتمع، ومع ذلك ينظر إليها في الوقت نفسه على أنها قوة أو وسيلة لاسترجاع الهوية القومية في عالمنا المعاصر.

6. الجنسية (Nationality)

الجنسية هي الشكل القانوني للهوية (الهوية القانونية)، ولقد كانت الجنسية شعوراً قوياً حين كانت القومية (Nationalism) قوة سياسية، ويصفها بعضهم بأنها هوية جواز السفر، لأن العالم يتعرَّف بها إلى من هو هذا الإنسان وإلى انتمائه، والجنسية ليست وضعاً قانونياً فحسب، بل لابد من أن تلتحق بالإنسان وتصبح هي والهوية شيئاً واحداً، فالجنسية لفظ

مستمد من جنس، وهي تعني انتماء شخص ما إلى مجموعة بشرية أو أمة، وهذه الجماعة البشرية لابد لها من نظام سياسي يصدر قرارات سياسية بهذه الجنسية وتُعرف بها.

ويُحدد أحد الباحثين الجنسية بأنها «رابطة سياسية وقانونية بين الشخص ودولة معينة تجعله عضواً فيها، وتفيد انتماءه إليها، وتجعله في حالة تبعية سياسية لها، ويُسمى من يتمتع بها مواطناً»[37].

فالجنسية إذاً هي شكل سياسي قانوني رسمي، بينما الهوية مفهوم ذاتي ثقافي وجماعي شامل، فالجنسية جزء من الهوية ولكنه جزء غير ضروري، كما أن الجنسية تفتقر إلى العنصر الثقافي لأنها مجرد حالة قانونية سياسية. ولكن هناك علاقة ارتباط بين الهوية والجنسية؛ لأن الجنسية تؤدي إلى تعميق الولاء للوطن والانتماء إلى الجماعة بشكل من الأشكال، ومن ثم فإنها تُرسخ الهوية وتُحددها في شخصية الفرد حامل هذه الجنسية.

7. الهوية الثقافية

يتميز مفهوم الهوية الثقافية بأنه مفهوم دينامي؛ لأن الهوية ما هي إلا نوع من التأكيد الثقافي للذات، كما تشير الهوية الثقافية إلى تكوين الحقيقة وزيادتها بناء على قيم محددة، وهي حقيقة تمتزج من خلال نظام القيم مع النظام الاجتماعي، وتتأثر بمستوى ثقافة المجتمع وتراث الأمة وحاضرها الثقافي[38].

8. الهوية القومية والحس القومي للجماعة

كما سبق أن عرَّفت الدراسة مفهوم الهوية المتعلق بالأنا، أو التساؤل: من أنا؟ فإن الهوية القومية تعني الانتماء إلى قوم معيَّنين، وليس إلى مجتمع معين. وقد تشير الهوية السياسية القومية إلى الموقف الرسمي أو الحكومي لتلك الدولة أو الأمة تجاه هوية المواطنين، فإذا حرصت الحكومة على توكيد الثقافة القومية في نفوس مواطنيها، فهي بذلك تبث الفكر القومي والهوية القومية للمواطنين.

ويلاحظ أنه على الرغم من أنه لم يُعبر عن الهوية بالقومية، فإنه إذا عالجنا الهوية من وجهة نظر القومية تصبح هوية قومية، فالهوية القومية أكبر مساحة من الهوية وأكثر رسوخاً، ومع ذلك فإن القومية، بوصفها مسألة حديثة نسبياً، تتناقض مع الأشكال الثابتة للوجود، والتي تُحدد هوية المجموعات وتعتمد بشكل واضح على بناء المجموع العام القومي، الذي يعتمد على التاريخ المكتوب، ويسمح بابتكار التاريخ، أو يصنع التاريخ بشكل أو بآخر[39].

والهوية القومية من وجهة نظر أخرى هي الولاء للأمة، وتعني الاعتزاز بالانتماء إلى تلك القومية بتاريخها وحضارتها، وتعتبر تلك العوامل هي الأساس في تشكيل الهوية القومية. فهوية الأمة هوية تاريخية، والتاريخ هو الذي يشكلها، ولا وجود لهوية خارج المجتمع والتاريخ، فالأمة وحدها تملك الهوية وتكون نابعة من ذاتها وليست مفروضة عليها.

والهوية القومية هي الحس القومي للجماعة، وهي الرابطة الأساسية التي تشد ما بين اللغة وحسّها القومي والشعور بالانتماء والحرص على

سلامتها، وتؤكد الصلة الوثيقة والتفاعل المستمر بين الأطراف المختلفة. فالهوية القومية هي التي تُظهر التكوين القومي للجماعات وتميز هذه القومية عن غيرها بما تتسم به من طابع خاص[40]، فالهوية القومية تعتمد بشكل جوهري على عدد من الرموز القومية؛ مثل العنصر والجنس والعرق واللون واللغة والتعبير المشترك عن مجموعة من العادات الحضارية المشتركة والأهداف والمعتقدات والثقافة القومية الأصيلة والاستمرار التاريخي.

والخلاصة أن الهوية القومية ليست معطى ثابتاً ولا مكتسباً أزلياً عابراً للتاريخ، ولكنها دائمة؛ لأنها تعبير حي عن الانتماء إلى قومية معينة وإلى أمة محددة تملك المقومات القومية كافة، سواء أكانت ضمن نظام سياسي حالي أم موزعة على عدة نظم سياسية حالية، كما أن الهوية القومية شعور نفسي بالانتماء إلى هذه القومية يخضع للعوامل السياسية والاقتصادية والاتصالية والثقافية الحديثة.

ثالثاً: أزمة الهوية في العالم المعاصر

أزمة الهوية هي إحدى أزمات التنمية السياسية في عالمنا المعاصر؛ وهي تعني ببساطة التناقض النفسي والاجتماعي، وبخاصة في سن المراهقة، التي تشمل الفهم الخاطئ للدور الاجتماعي للشخص بل وحتى فقدان الاستمرارية الشخصية، كما أنها تعني حالة الارتباك التي تسود المجتمع تجاه تحديد طبيعة اتجاهه[41].

وأزمة الهوية من أشد أزمات التنمية السياسية تأثيراً في حاضر المجتمع ومستقبله، لأنها تتضمن أغلب ما تتضمنه أزمات التنمية السياسية

الأخرى، وهي: أزمة الشرعية لأن شرعية أي نظام سياسي هي الأساس في استمراره، وأزمة التوزيع التي تنبع من النظام السياسي وتعدد السلطات به، وعدالة توزيع المنافع المادية بين أفراده، وأزمة المشاركة السياسية أي تأثير المواطن بشكل أو بآخر في عملية اتخاذ القرار السياسي وصنعه، وأزمة التكامل السياسي أي توحيد الجماعات المختلفة في وحدة إقليمية وتأسيس هوية قومية، وأخيراً أزمة التغلغل التي تتعلق بصفة عامة بالعلاقات بين المجتمع السياسي وبيئته[42].

أما أزمة الهوية، كما يقول أحد علماء الاجتماع السياسي فهي «نوع من الأزمات السياسية المرتبطة أساساً بالمجتمعات الجديدة التي لم تكوّن بعد روح المجتمع الواحد، ولايزال الانتماء الأول أو الأساسي لأفرادها دون المستوى الكلي للمجتمع، أو بشكل أوضح يقف عند المستوى الجزئي القَبلي أو العشائري أو الطائفي، وكذلك قد تنتج تلك الأزمة من تنشيط الهويات الكامنة بفعل تعارض وصراع بين الهوية القومية والهوية الوطنية للبلاد»[43].

ولذلك، وللتعرف على طبيعة أزمة الهوية وجوهرها، باعتبارها إحدى أزمات التنمية السياسية، نتعرض لبعض تعريفات مفهوم أزمة الهوية، ومنها:

- أزمة الهوية أساساً تعني تنازعاً نفسياً داخلياً للمواطن بين الاندفاع نحو الانتماء المغروس بداخلنا، وذلك الانتماء الذي يبثه النظام السياسي والإطار الاجتماعي المحيط بالإنسان خارجياً؛ بمعنى أن أزمة الهوية هي نزاع بين الجذور والمعنى والمؤثرات الخارجية[44].

- أزمات الهوية الموجودة تُعبر عن أزمات كونية أكثر شيوعاً، وتكمن هذه الأزمات في إضعاف الهويات الوطنية السابقة وظهور هويات جديدة، وخصوصاً مع حلول نوع من الانتماء يسمى المواطنة، وذلك بالنسبة إلى المعنى المجرد للانتماء في المناطق المختلفة، وفي المجتمعات المتعددة، ويتم ذلك من خلال استبدال الهوية التي تستند إلى الانتماء الأصيل بالعرقية والعنصرية بدلاً من الهويات الخاصة بالمجتمعات المحلية[45].

- أزمة الهوية تظهر على مستوى المجتمع الأوسع[46]، فمن خلال بحث الأمم عن هويتها تمر بأزمات متشابهة، وبخاصة بعد انتقالها من مرحلة الاعتماد الكامل على الغرب والخضوع له والتواؤم معه والموافقة عليه في أمان واستقرار نسبيين، فإذا بها تثور على الغرب وتنفصل عنه بصورة تؤكد فيها إرادتها المستقلة، بل وتتصارع معه لدرجة الصدام العنيف، في بحثها عن هويتها المستقلة.

- أزمة الهوية من وجهة نظر التحليل النفسي تأتي لأن الهوية ملتصقة بمفهوم الاستمرارية والدوام والحفاظ على علامات وصور ثابتة غير متغيرة، وكذلك تحدد تمايز كيان ما ووحدته وتماسكه الكلي والضروري، وكذلك هي ما يربط بين عالَمين ويقيم علاقة تشابه بينهما، وأي تأثير أو تضارب في تلك المفاهيم الخاصة بالهوية، يؤدي إلى وجود أزمة في مضمون الهوية لتعارضها مع الواقع أو مع المجتمع أو مع الهويات الأخرى الكامنة في النفس البشرية[47].

- تثور أزمة الهوية عندما يكون هناك غموض في طبيعة الانتماء وأولوياته، أو حينما يكون هناك افتقار سليم إلى المحددات المادية والمعنوية للذات الجماعية، فالإحساس بأزمة الهوية يقصد به تقويض ثقة الدول الجديدة بذاتها حيث تنتاب القادة والشعوب الحيرة حول ما هو ذلك القدر من تقاليدهم القديمة وتراثهم الذي يجب أن يسعوا إلى الاحتفاظ به، وما هو ذلك القدر الذي يجب أن يقوموا بتغييره لكي يصيروا جزءاً من العالم الجديد والحديث[48].

وعلى ذلك فالهوية دائماً في أزمة، وحتى توكيد الهوية بحد ذاته يُعتبر أزمة، وأزمة الهوية ناتجة عن واحد من اثنين[49]: إما إحساس بانفصام الشعور بأن "نحن" ليست هي "نحن"، وإما تقيد قسري بالآخرين من الخارج.

- ويحدد أحد الباحثين تعريفاً لأزمة الهوية بقوله[50]: تبدأ أزمة الهوية عندما تكون صفات معينة لأي من ثقافة الجماهير أو الصفوة أو كلتيهما سبباً في أن الإجهادات الملتصقة بها لكي تصبح مدركة إلى حد بعيد، تشكل تهديداً رئيسياً للأفراد والحكام أو لكليهما، فالنتيجة هنا يمكن أن تصبح تساؤل الناس وطلبهم لاتحاد أساسي للمجتمع مما يسبّب أزمة في الهوية، وكذلك من الممكن أن يبدؤوا في التساؤل عن صفات أو مواصفات الحكومة، مما يتسبب عنه أزمة الشرعية.

وهناك تعريفات أخرى لأزمة الهوية، منها: «أن أزمة الهوية ليست مجرد مشكلات ثقافية داخلية مثل الصراع بين العصرية والتمسك

بالتقاليد، أو بين ثقافة الريف والحضر، وإنما تعبر عن حقيقة الصراع بين الثقافات الوطنية والثقافات الأجنبية، وبين الذات الوطنية والسيطرة الأجنبية»[51] .

كما يؤكد أحد الباحثين «أن أزمة الهوية في العالم النامي هي انعكاس لما تمر به هذه الدول من أزمات ثقافية واجتماعية داخلية؛ هذه الأزمات هي الثمن الذي دفعته المجتمعات الصناعية في مقابل تقدمها ونموها التقني والعلمي، فالأزمة في الهوية موجودة في المجتمعات المتقدمة والمتخلفة والنامية والغربية والشرقية على حد سواء، فكلها تشترك في هذه الأزمة، وبخاصة الدول النامية التي تواجه المشكلات فتعود منكمشة إلى تقاليدها القديمة؛ مما يؤدي إلى صراع وأزمات»[52] .

كما يربط أحد الباحثين في مجال الاجتماع السياسي بين أزمة الهوية والفجوة الثقافية بين الحكام والمحكومين، حيث ترتبط أزمة الهوية لديه بالإحساس بالانتماء الفكري والعاطفي، وعلى مستوى الدولة تتحدد هذه الأزمة بين المؤشرات الفاصلة في العلاقات بين الحكام والشعوب[53] .

هنا تكمن العلاقة بين أزمة الهوية والتنمية السياسية وأزماتها المختلفة؛ فالهوية تسيطر على عملية التنمية السياسية، ومعالجة أزمة الهوية تعني التغلب على العديد من أزمات التنمية السياسية، ويؤكد "باي" أن أزمة الهوية تتناول[54] المدلول القومي وإحساس الناس بأنهم مرتبطون معاً في رابطة عامة؛ هذا الإحساس بالهوية في نظام سياسي معين، وكذلك في المجتمعات المحدودة إقليمياً، ينزع إلى أن يكون إحساساً سيادياً في

المجتمعات الحديثة والثابتة، وهو في هذا يعلو على المشاعر الأخرى المرتبطة بالطبقة أو المهنة أو الإقليم أو المنطقة المحلية. ويمكن أن يُعالَج بشكل نظامي العديد من الاعتبارات في أزمة الهوية، وفقاً للمصطلحات والمفاهيم التي تُستخدم بشكل معتاد في دراسة الاجتماع والثقافة والاقتصاد والأسس الاتصالية في القوميات الأخرى. وبتوظيف هذا اللفظ "أزمة الهوية' الذي نستعيره من علم النفس، فلابد من تناول الأبعاد النفسية وإحساسات الأفراد تجاه عضويتهم في النظام الاجتماعي والاقتصادي.

رابعاً: معالجة أزمة الهوية

نظراً لخطورة أزمة الهوية، فإن هناك ضرورة لحل هذه الأزمة وتحديد طبيعة الانتماء، ففي البحث عن معالجة أزمة الهوية نجد أن الهوية تتضمن البحث عن حس التفرد، وأنه من الصعب لهذا السبب بالذات أن نصل إلى تعميم حول الصفات الأساسية لأزمة الهوية التي تقبل الحل[55].

إن حل أزمة الهوية مسألة أساسية، لأنها تتضمن حل المشكلات الثقافية في أصغر الوحدات في العالم العربي، لأن أزمة الهوية تتناول المسائل المتعلقة بالوحدة والمضمون الوطني، كما أنها تختبر عادة الزعامة القومية[56]، لأن لكل زعامة قومية مدى واسعاً من الاستراتيجيات تتيح لها البحث عن وسيلة لمقاومة مشكلات الهوية، وذلك في شكل استثمار نظم التعليم للتأكد من تحقيق التوحيد الاجتماعي للجيل القادم في ثقافته ولغته وسياسته الاتصالية.

كما أن حل أزمة الهوية ومعالجتها يتطلبان توحيد ثقافات الصفوة السياسية[57] وتوحيد انتماءات الصفوة والجماهير وتوجهاتهم في مواجهة مشكلات الوحدة القومية والانفصال القومي. ومن الواضح أن التركيز على معالجة أزمة الهوية يتطلب التركيز على الثقافة وتوحيد الهوية الثقافية لأفراد المجتمع، كما يتطلب التركيز على الصفوة والزعامة؛ فالصفوة والزعامة لقب يطلق عادة على علماء الدين وكبار المصلحين الاجتماعيين والاقتصاديين. ولكن الزعيم من الناحية السياسية هو رمز الأمة التي تعقد عليه آمالها وتطلعاتها، والذي ترتبط به الجماهير برباط من الثقة والمحبة والاقتناع بقدرته على جمع شمل فئات الأمة كافة في وحدة وطنية[58].

وتلعب الزعامة دوراً مهماً في حل أزمة الهوية وخلق الأساس القومي للوحدة القومية، فمظاهر الزعامة الحقيقية المؤثرة بالفعل في عدد من الوظائف الحكومية وصورها يمكن أن تحدث الإحساس بالفخر والاحترام الضروريين لبناء إحساس ملائم بالهوية القومية.

يقول أحد الباحثين: «إن أزمة الهوية يمكن أن تُحل فقط إذا ما نمَّى الفرد مهارات معينة وثقة بالنفس، وتمكَّن من أدوات العمل وأعطيت القيادة دوراً حيوياً، فمن خلال النظام السياسي فإن الناس يمكن أن يكون لديهم حس قومي قوي بالصفات المختلفة للهوية»[59]. أي أنه عندما يؤدي النظام السياسي وظائفه السياسية والاجتماعية كاملة، فإن مشكلة الهوية بالذات تجد طريقها للمعالجة؛ لأن غرس الحس القومي الموحد والإحساس بالهوية القومية ينبع من نجاح أداء النظام السياسي لوظائفه، وتلعب الزعامة الدور

المهم في أداء هذا الدور . فالزعامة الحقيقية قادرة على توليف هذه الانتماءات والاهتمامات المختلفة لجميع فئات الشعب من أجل معالجة أي أزمة للهوية .

وكذلك تلعب الزعامة دوراً مهماً في رفع مستوى أداء النظام والشعب أيضاً، في حالة ما إذا نزعت سياسة ما إلى حل أزمة الهوية من خلال أداء حكومي مؤثر وعمل فعال للنظام السياسي، واستغلال القدرات السياسية للمجتمع، وحل الأزمات الأخرى وخصوصاً أزمة الشرعية، وجميعها يؤدي إلى حل أزمة الهوية .

التعليم وبثّ الهوية القومية في عالمنا المعاصر

أصبح التعليم اليوم أساسياً في تنفيذ أي برنامج لأي نظام سياسي، فكل نظام سياسي ينظر إلى التعليم على أنه الوسيلة التي يستعين بها لإكساب الأفراد القيم والاتجاهات والمهارات والصفات التي تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم، والوفاء بمتطلباته، والعمل على تحقيق أهدافه، ويتم ذلك عن طريق تربية وتعليم يتسمان بطابع سياسي معين، يتشكل بدوره وفقاً لاتجاهات النظام السياسي وفلسفته وعقيدته وأيديولوجيته .

ومما لاشك فيه أن التعليم يلعب دوراً أساسياً متميزاً في توكيد الهوية القومية، وفي بناء الشخصية الوطنية والقومية (نظرياً)، ولكن ما هي

الأساليب التي تقوم بتنفيذ هذا الدور من خلال ما تقوم به دول العالم المختلفة حالياً، وما قامت به سابقاً لكي توحد هويتها القومية وتقضي على أزمة الهوية التي تظهر في هذه الدول؟

وتشترك الأنظمة التعليمية في مختلف مناطق العالم ودوله، سواء أكانت في الولايات المتحدة الأمريكية أو في أوربا الغربية أو الشرقية، أو في اليابان، أو في الصين أو في الدول النامية، في العديد من الأساليب التعليمية التي تستخدمها لتوكيد الهوية القومية في نفوس تلاميذ هذه الدول والمناطق، ويمكن استعراض هذه الأساليب كالآتي[60].

1. مساعدة التلاميذ على تحقيق ذاتهم، وذلك بإعطائهم المقررات الأساسية وتدريبهم عليها، مع تطوير قدراتهم ومواهبهم في كل ما من شأنه أن يفيدهم ويفيد مجتمعاتهم.

2. تهيئة النشء ليكونوا مواطنين صالحين محترمين لقوانين بلدهم، وعلى علم كاف بالحقائق الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية في حياة مجتمعهم.

3. غرس احترام قيمة العمل والإنتاج عن طريق تنمية مهارات الإبداع عند الأطفال، وعن طريق النشاط المدرسي.

4. مساعدة الأطفال على أن يكونوا أعضاء صالحين في الأسرة وفي المجتمع المحلي، والمشاركة في جهود الأسرة والمجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً.

5. توجيه الأطفال باتجاهات بلادهم السياسية والاقتصادية، وذلك من أجل خلق أجيال وطنية موحدة الاتجاه (وهو ما يسمى بالتلقين السياسي والأيديولوجي).

6. بث النظام أو النسق القيمي للبلاد في نفوس الأطفال والنشء من أجل تحقيق التماسك القومي والربط الدائم مع القيم المتأصلة عبر الزمن.

7. تجسيد القدوة الحسنة أمام الأطفال سواء أكانت تلك القدوة شخصيات تاريخية أو زعامات سياسية أو إنسانية، وكذلك القدوة المحلية من الأسرة والبيئة والمدرسة.

8. العمل على تنمية الهوية الثقافية للطلاب، وذلك عن طريق، وصل النشء بتراث أجدادهم عبر سياسة تواصل الأجيال، ومن خلال مناهج التعليم.

9. يعبر نظام التعليم، وتتدخل السياسات التعليمية في مختلف البلاد، لتزويد الطفل بأهم مقومات طبيعة مجتمعه وروح أمته واحتياجات وطنه، ولا تستورد نماذج تربوية خارجية إلا فيما يتعلق بالتقنيات والوسائل التعليمية والعلمية.

10. تعمل الأساليب التربوية على تأكيد الإحساس بالانتماء السياسي والثقافي والمصيري بالبلد، في نفوس النشء، وذلك عن طريق بث الهوية الوطنية بوضوح في النفوس.

11. بث القيم الديمقراطية وأهمها الحرية والمساواة والعدالة في نفوس الأطفال عبر مناهج التعليم.

12. التركيز على صفات المواطنة الصالحة والمفيدة للدولة في نفوس أبنائها من خلال مناهج التعليم.

13. الاهتمام باللغة القومية أو الوطنية لأنها الأساس في نمو الشعور الوطني، وفي تغلغل الهوية الوطنية في نفوس الطلاب، مع التركيز على لغة أو لغتين من اللغات الحية في العالم ليتعلمها الطلاب.

14. استخدام التعليم في تشكيل وبناء التلاميذ من خلال السمات الإيجابية في شخصية أهل البلاد وطابعهم القومي أو الوطني، وذلك لخلق أجيال متماسكة وأكثر انتماءً وذات هوية واحدة.

15. الاستثمار الأمثل لحضارة البلاد وفنونها وثقافتها وأدبها ورموزها في تأكيد الذات القومية أو الوطنية وفي إنماء الاتجاهات الوطنية لدى الطلاب من خلال المناهج التعليمية والأنشطة المدرسية.

16. توكيد الممارسة السياسية للطلاب بشكل مصغر، طبقاً لشكل النظام السياسي القائم، من خلال الاتحادات الطلابية ورواد الفصول وغير ذلك، وذلك من أجل ربط الطفل بنظامه السياسي وتوكيد هويته الوطنية.

17. توضيح نقاط تميز الدولة بين الأمم، وتفردها في العديد من الثروات والمزايا والسمات الحضارية والمبادئ والأيديولوجيات والسياسات،

وبيان أعداء البلاد، وبث طرق مقاومة الأعداء، من خلال النظام التعليمي والسياسات التعليمية حتى يشب النشء على مبدأ التفوق والعزة واحترام الذات الوطنية.

18. تدعيم القيم الإيجابية في الذات الوطنية، مثل قيم الصمود والمقاومة ضد الأعداء، وفي الأزمات التي تمر بها البلاد، من خلال المناهج التعليمية وبوسائل متعددة.

19. استخدام الوسائل المتعددة لبث الروح الوطنية لدى الطلاب، ومنها الوسائل التعليمية الحديثة، في جميع المؤسسات التعليمية مثل الكتب والألعاب والقصص والأغاني والأناشيد والقصائد، والإنترنت وكذلك الحاسب الآلي ووسائل الإعلام المختلفة وغيرها من الوسائل التي تجذب الأطفال وتشد انتباههم، وتساعد على خلق الروح الوطنية لدى الطلاب.

20. ربط الأطفال بعالمهم المعاصر الذي يعيشون فيه، وخصوصاً في عصر الفضائيات، وذلك من خلال مناهج التعليم والأنشطة.

تلك أهم الأساليب التي تستخدمها النظم التعليمية في مختلف مناطق العالم ودوله، من أجل توحيد الهوية لدى أطفال هذه المجتمعات وبث الذات والروح الوطنية والانتماء في نفوس الأطفال من خلال التعليم، وتستخدم الدول بعض الأساليب التي تناسبها وليس كلها.

الهوية العربية لمصر

في ضوء مفهوم الهوية الذي تعرضنا له سابقاً، يتأكد لنا أن الهوية لها ثلاثة مستويات:

الأول: المستوى القبَلي المحلي (العائلي).

الثاني: المستوى الوطني.

الثالث: المستوى القومي أو الإقليمي الواسع.

وغني عن البيان أن المستوى الثالث من الهوية إما مستوى قومي لعدة شعوب وكيانات سياسية متناثرة تجمعهم قومية واحدة؛ كالقومية العربية مثلاً، وإما أن يكون تجمعاً إقليمياً لعدة قوميات تمثل كيانات سياسية واجتماعية متباينة. وتكون الهوية في هذه الحالة هوية اقتصادية للتعاون والتكامل أو عسكرية للدفاع المشترك مع التنسيق السياسي دون الاندماج السياسي والقومي ودون التأثير في هوية كل كيان سياسي واجتماعي (مثل الدول الأوربية، ومجموعة الآسيان وغير ذلك)، والهوية تكون في المستوى القومي فحسب. وسنتحدث في هذا المبحث عن هوية جمهورية مصر العربية وجذورها والآراء التي سيقت في هذا الموضوع.

لقد تعرضت مصر لأزمة هوية عدة مرات في تاريخها الحديث، ورغم أن مصر قد تخطت المرحلة التي تعانيها الدول الجديدة، وهي مرحلة تكوين المجتمع السياسي منذ فترة طويلة، فإن أزمة الهوية في مصر كانت مختلفة عن أزمة الهوية المنتشرة في أفريقيا وآسيا، وهي تنتج

من تنشيط الفكر السياسي لبعض التكوينات والهويات الكامنة[61]؛ مما يؤدي إلى تعارض وصراع بين الهويات القومية لمصر والهوية الوطنية التي تبرز عبر الأزمة التي أظهرت بعض الهويات الكامنة، ولذا فإن هذه الدراسة ستتناول بعض الهويات الكامنة في المجتمع المصري، ثم تتناول الهوية القومية لمصر.

أولاً: الهويات الكامنة في المجتمع المصري

هناك عدة هويات كامنة سواء عند أغلبية المجتمع المصري أو عند بعض الطوائف والفئات، وهناك أيضاً دعوات فكرية للانتماء لا تصل إلى مرتبة الهوية الوطنية الكامنة.

ونتناول هنا في إيجاز أهم هذه الهويات والدعوات الفكرية للانتماء لإبراز أهمية الهوية القومية:

أ. الهوية الوطنية المصرية: وهي ما يطلق عليها بعضهم الهوية المصرية الفرعونية؛ وهذه الهوية تنطلق من حين إلى آخر عقب كل أزمة تواجه مصر أو تواجه العلاقات المصرية-العربية. وكان آخر تلك الأزمات قد نشب عقب بدء مصر عملية السلام مع إسرائيل عام 1977، واستمرت تلك الاتجاهات الفكرية حتى الاجتياح الإسرائيلي للبنان عام 1982، والذي توقفت عنده تلك الآراء والاجتهادات والدعوات. فعندما عاد الرئيس المصري السابق أنور السادات من القدس، نشب جدل كبير في دوائر المثقفين المصريين قاده توفيق

الحكيم الذي أثار قبل ذلك عاصفة من الفكر حول الموضوع ذاته عام 1973، وانطلق الحكيم ليضيف تشكيكاً في الهوية العربية لمصر، وقد تبعه في ذلك عدد آخر من مشاهير الفكر في مصر؛ مثل حسين فوزي ولويس عوض وآخرين، والذين اتفقوا جميعاً على عدد من القضايا منها[62]:

- أن الحضارة المصرية أقدم من الحضارة العربية.
- أن الحضارة المصرية هي جزء من ثقافة دول حوض البحر الأبيض المتوسط، ومن ثم فهي أكثر ارتباطاً بالتقاليد اليونانية-الرومانية من تلك التقاليد العربية الإسلامية.
- أن العرب مايزالون على طبيعتهم البدوية، وهم غير قادرين على فهم السلام المصري-الإسرائيلي.
- أن على مصر أن تسير في طريق السلام مع إسرائيل، وتكون محايدة مثل سويسرا في السياسة العالمية بصفة عامة، وفي الشؤون العربية والإسرائيلية بصفة خاصة.

وعلى ذلك تحدث العديد من الكتاب في مناقشات عامي 1977/ 1978 الشهيرة في الوطنية والهوية القومية المصرية، حتى إن سعدالدين إبراهيم أجرى في أوائل عام 1977 دراسة للتوجهات إزاء الوحدة العربية في عشرة أقطار عربية، ووجد في العينة المصرية أن 72.6٪ يؤيدون الوحدة مع أي دولة عربية أو مع وحدة فيدرالية عربية. وبعد أقل من عام جاءت دراسة هينوش والمعبرة عن رأي

طلاب الجامعة الأمريكية في الأمة العربية (بعد زيارة الرئيس السادات للقدس) لتبين أن 34.4٪ فقط يرون مصر جزءاً من الأمة العربية، بينما اعتبر 53.9٪ أن مصر أرض فرعونية. كما قام عبدالمنعم المشاط بدراسة على طلبة جامعتي القاهرة وعين شمس في آذار/ مارس 1982، ووجد فيها أن 44٪ من العينة فقط يعرفون أنفسهم أنهم عرب.

وتوضح هذه الدراسات وغيرها تأثير الابتعاد المصري عن العرب، والابتعاد العربي عن مصر في اتجاهات الرأي العام، كما توضح هذه الدراسات أن المصريين كانوا يعيشون أزمة عنيفة في الهوية بعد قطيعة أنور السادات مع العالم العربي[63]. ويؤكد باحث آخر أن أهم سمات المجتمع المصري أنه مجتمع قديم ومستمر، وأنه غيَّر لغته مرتين على الأقل، وأنه غيَّر دينه مرتين أو أكثر، وأن أهم مصادر الثقافة المصرية هي المصدر الإسلامي والمصدر الغربي الحديث، وأن الإنسان المصري نتاج الثقافات التي مرت به عبر القرون، وبخاصة ما نبت منها في تربة الوطن في عهود الاستقرار، وتبلور وأصبح جزءاً من كيانه ووجدانه، وأن من أهم سمات الثقافة المصرية المعاصرة أنها قديمة ومستمرة، وأنها متعددة المصادر وأن بعض مفاهيمها متغير وأن عناصرها متناقضة، أي إنه يفضل الوطنية المصرية في الثقافة وفي الشخصية وفي كل شيء[64].

ولقد كان اتجاه المصريين إلى الانتماء المصري والذي تبناه بعض مثقفيهم ذا أبعاد قوامها حفز فكرة الوطنية المصرية وتبريرها بثلاث طرق رئيسية[65]:

- إثبات قدرة مصر الفائقة على استيعاب الغزاة في كيانها دون أن تتغير.
- إعادة تفسير التاريخ بما يربط ماضي المصريين السحيق بحاضرهم، ويفصل ماضي المصريين عن ماضي الجماعة العربية.
- تزويد مصر المستقلة والمنطوية على نفسها بشخصية ثقافية متميزة خاصة بها بهدف الحفاظ على ولاء المواطنين ضمن الحدود الإقليمية للدولة المصرية.

ولكن قابلت هذه الحملة الفكرية المنظمة حملة أخرى توضح أن الهوية المصرية الفرعونية قد انتهت منذ فترة طويلة، وأن هناك عوامل معينة أدت إلى إضعافها قبل دخول الإسلام مصر؛ وأهم هذه العوامل الاتجاه نحو العالمية في مصر خلال الدولة الحديثة في مصر القديمة، وانهيار الدولة المصرية في أواخر الدولة الحديثة في مصر القديمة، وإبعاد المصريين عن حكم بلادهم واعتناق المصريين للمسيحية في العصر الروماني[66]. وقد ترتب على ذلك انهيار الحضارة المصرية الفرعونية وقطع المصريين عن ماضيهم.

كما أكدت الدراسات العلاقة القوية بين مصر والعرب قبل الإسلام، كل ذلك جعل الهوية القومية المصرية مجرد مؤثر في تشكيل الشخصية المصرية في إطار الهوية القومية العربية للمصريين.

ب. الاتجاه الإسلامي: وهو اتجاه قديم برز منذ أواخر القرن التاسع عشر، وذلك بإقامة وحدة إسلامية أو جامعة إسلامية بين المسلمين على

أساس إعادة الروح للخلافة الإسلامية وإعادة الإسلام إلى سالف عهده. وجاءت فكرة الجامعة الإسلامية دليلاً على نمو الاتجاه إلى أن الحل لمعالجة تفرق المسلمين واستعمارهم وتخلفهم يكمن في التجمع الإسلامي الذي يعيد إليهم القوة والمنعة. وبدأ هذا الاتجاه يضعف في بداية القرن العشرين، رغم بروز جماعات إسلامية مثل الإخوان المسلمين في بداية الربع الثاني من القرن العشرين الذين برزوا كتعبير قوي عن الاتجاه المنادي بوحدة العالم الإسلامي، والمطالبة بالعودة إلى المدركات الإسلامية الإصلاحية(67).

ورغم ذلك كانت هناك عدة عوامل ساعدت على إضعاف الهوية الإسلامية وحصر الإسلام في العبادات الدينية والانتماء الديني فقط منها إعلان الحماية الإنجليزية على مصر، وانهيار الخلافة العثمانية، ونمو حركة المد القومي والاتجاه الوطني المصري، وبروز القيادات الوطنية المصرية لقيادة الحركة السياسية لاستقلال البلاد. ثم جاءت ثورة عام 1952 باتجاهها الحاسم نحو القومية العربية؛ مما أدى إلى إضعاف القيادات الفكرية الأخرى داخل مصر(68).

ورغم تراجع الاتجاه المنادي بالهوية الإسلامية والوحدة الإسلامية والانتماء الإسلامي، فإن الدين ظل عقيدة ورسالة ونظام حياة للمصريين، ولكن الحركة القومية في مصر فرقت بين الإسلام بوصفه ديناً للمصريين والعرب، والانتماء القومي لهذا الشعب(69).

جـ. الاتجاهات الفكرية للانتماء الأفريقي والبحر الأبيض المتوسط:
يهدف الاتجاه الأول إلى فصل مصر عن العالمين العربي والإسلامي

وتوجيهها نحو أفريقيا. وظهر هذا الاتجاه منذ أواخر القرن التاسع عشر عن طريق الاحتلال الإنجليزي بدعوة المصريين إلى الاهتمام بصورة مباشرة بحوض نهر النيل، وأن لمصر رسالة خاصة في أفريقيا، وأن الحضارة المصرية انتشرت أول ما انتشرت في أفريقيا، ومازال الدور المصري حيوياً في أفريقيا شمالها وجنوبها، ولكن الاهتمام المصري الشعبي لم يتعدّ منطقة السودان كجزء متحد مع مصر. وتحطم هذا الاتجاه بتشويه صورة مصر في السودان، ثم انفصال السودان عن مصر، وهو اتجاه لم يكن في يوم من الأيام بديلاً قومياً أو اتجاهاً قومياً.

أما الاتجاه الثاني فهو يربط مصر بالغرب ويبعدها عن العالمين العربي والإسلامي؛ وهذا الاتجاه يستمد جذوره من الفكر الفرنسي الذي كان يحاول الاستحواذ على ولاء الشعوب العربية المطلة على البحر الأبيض المتوسط. وساد هذا الاتجاه لدى بعض المصريين الذين تلقوا تعليمهم في فرنسا بصفة خاصة، والذين قالوا بأن الحضارة المصرية القديمة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحضارات الغربية، وخصوصاً بالحضارات الإغريقية والرومانية أساس الحضارة الغربية الحديثة. وطالبوا بربط مصر بحضارة أوربا وأن تأخذ مصر الحضارة والثقافة الأوربية بخيرها وشرها لأنها أصلاً حضارة مصر وثقافتها. ولم يكن هذا الاتجاه سوى حركة فكرية، ولم يكن في وقت من الأوقات حركة شعبية قومية، وإنما هي دعوات فردية من أصحاب الاتجاهات الفكرية وهم أعداد قليلة من المثقفين في مصر[70].

ثانياً: هوية مصر العربية

مَثَّل القصف الإسرائيلي للمفاعل النووي في العراق، ثم رحيل الرئيس السادات، ثم الغزو الإسرائيلي للبنان عام 1982، فرصة جيدة لانقشاع أزمة الهوية التي استمرت ما يقرب من ست سنوات. حينذاك اختفت وجهة نظر توفيق الحكيم ومؤيديه من وسائل الإعلام المصرية، كما غيَّر بعض ممن سايروا الحكيم مواقفهم مثل أنيس منصور، وقامت المظاهرات في مصر ضد الولايات المتحدة الأمريكية وإسرائيل، وأعلنت تضامنها مع الشعب الفلسطيني وتصاعدت بوضوح دعوات الوحدة العربية بل وتغيرت توجهات المصريين في دراسات استطلاع الرأي؛ ففي دراسة لنادر فرجاني في عام 1985 وجد أن 73.8٪ من المصريين الخاضعين للاستطلاع قد فضلوا الوحدة مع قطر عربي آخر. وبالفعل عادت مصر إلى الأمة العربية وأثبتت هذه العودة حقيقة مهمة وهي: «أن عروبة مصر قدر لا مناص منه، لأن ارتباطات المصريين الأفقية بعالمهم العربي تعتبر ارتباطات عميقة إذا قورنت بارتباطاتهم الرأسية المتعلقة بماضيهم وأرضهم، وأن هذه الارتباطات العربية تتأسس على حقائق التاريخ والجغرافيا والثقافة والمصلحة»[71].

وسنتعرض في النقاط التالية لبعض جوانب الانتماء العربي للمصريين، وكذلك الهوية القومية العربية في مصر، ومختلف جوانب تكوين هذه الهوية:

1. الجذور العربية في مصر: العروبة في مصر سبقت الإسلام بقرون طويلة وأجيال بعيدة، وهذا عكس الخطأ الشائع الذي تغذيه طائفة

من المفكرين المصريين وهو أن العروبة في مصر قد بدأت بالإسلام، ويريدون بذلك أن يثبتوا أن العروبة دخيلة على مصر، وأنها دخلت عليها كما دخل الإسلام. والحقيقة أن العرب دخلوا مصر بالإسلام وهي بلد شبه عربي، وأن الفتح الإسلامي إنما كان تحريراً لمصر العربية من حكم الرومان، ولم يكن غلبة ولا غزواً لبلد أجنبي غريب.

فإذا رجعنا إلى ما قبل الإسلام بقرون عديدة، نجد أن سكان شبه الجزيرة العربية حتى قبل أن يسموا عرباً كانوا على اتصال بشعب مصر منذ زمن يسبق عصر قيام الأسَر الفرعونية. وفي أوائل عصر الأسَر دخل العرب مصر أعداداً كبيرة عن طريق ساحل أرتيريا، واستقروا بها، كما أن الأسر المصرية التي عبدت "حورس" كانت عربية ودخلت مصر عن طريق مصوع، كما شكلت سيناء أيضاً مدخلاً مهماً ورئيسياً من مداخل هجرة قبائل شبه الجزيرة العربية لمصر. ولذا نجد أن ما تركه عصر الأسر الفرعونية من نقوش وكتابات يثبت أن العرب كانوا في حدود عام 2000 ق. م يسكنون الصحراء الغربية، والشاطئ الأعلى للنيل، واستوطنوا جبال سيناء والمنطقة الصحراوية الممتدة بين مصر وفلسطين.

بل يذهب بعض الباحثين(72) إلى أن القرون الأربعة أو الخمسة الأولى التي سبقت ظهور الإسلام، كانت بمنزلة مرحلة تحضيرية لتعريب إقليم الشرقية في مصر. فقد بلغ تركز القبائل الرحل في شرقي الدلتا حداً دعا الإدارة المحلية آنذاك إلى تسمية هذا الإقليم باسم "الإقليم العربي"، وكانوا يسمونه في اليونانية "أرابيا"، وقد عرفه القبط تحت اسم "ترابيا" أو "طرابيا".

وجاء الفتح العربي لمصر خلال الفترة 639ـ 641 ميلادية وكانت مصر وقتها ولاية بيزنطية، وكانت السمة السائدة هي الحضارة الإغريقية ـ الرومانية، وكانت ديانتها المسيحية، ولغاتها القبطية والإغريقية والرومانية، وفي غضون خمسين سنة حلت اللغة العربية محل هذه اللغات، ولم يعد لاستخدام اللغة القبطية محل إلا في الطقوس الدينية المسيحية. وتمثِّل سرعة انتشار اللغة العربية بسبب الإسلام في مصر تحدياً كبيراً للمصريين ليصبحوا عرباً، حيث إن المصريين المسلمين لم يصبحوا أغلبية إلا في القرن التاسع الميلادي[73].

وبعد أن فتح العرب مصر شهدت البلاد مرحلة جديدة ونشطت هجرات القبائل العربية إليها، والتي جاءت من الجزيرة العربية. ولدينا خمس هجرات رئيسية: الأولى جاءت مع الفتح وضمت فيما ضمت أعداداً كبيرة من العرب، والثانية جاءت بمقتضى سياسة مخطط لها من خلفاء بني أمية، والثالثة كانت في العهد العباسي في عهد الخليفة المتوكل، وفي العصر الفاطمي وفدت من المغرب قبائل من ذوي الأصول العربية، وكذلك من المشرق. وجاء القرن السادس الهجري لنجد صلاح الدين الأيوبي يساعد بعض القبائل العربية على الاستقرار في الشرق المصري، مكافأة لها على اشتراكها في قتال الصليبيين. وقد أدى كل ذلك إلى صلة حميمة بين المصريين والعرب وتنامي تفاعل الحضارة المصرية مع الحضارة العربية الإسلامية.

ونلاحظ أن تاريخ مصر كان يسير في إطار مشترك مع تواريخ سائر الأقطار العربية منذ مدة تزيد على ألف ومئتي عام، ولم تنكمش مصر وراء حدودها الحالية إلا منذ قرن واحد من الزمان تقريباً (منذ الاحتلال البريطاني لها). وحتى عندما بدأت دعوة القومية تسيطر على البلاد العربية والإسلامية في أوائل القرن الماضي كانت البلاد العربية ضمن السلطة العثمانية، ولم يدخل هذا التفكير القومي مصر، وكانت مصر طوال القرن التاسع عشر تتنازعها هوياتها الكامنة: الفرعونية والإسلامية وحتى الهوية العثمانية.

ولكن برز مع أواخر القرن التاسع عشر العديد من القوميين المصريين[74]؛ فبدأت القومية المصرية تنشط مع حركة أحمد عرابي ونضال مصطفى كامل وسعد زغلول. واستمر الاتجاه حتى انتهاء الحرب العالمية الثانية عندما بدأ المثقفون المصريون يتساءلون: من نحن؟ فقد كانت لغة مصر العربية ودينها الإسلام؛ فهل توجد روابط أقوى من روابط اللغة والدين؟

وبرزت الاتجاهات الثقافية والقومية في مصر خلال الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين عندما أظهر المثقفون من رجال السياسة الميول العربية؛ مثل عزام باشا ومصطفى النحاس باشا ومكرم عبيد وزكي مبارك الذين نادوا بالوحدة العربية الشاملة.

2. عوامل نمو القومية العربية في مصر: عرفنا مدى عمق ارتباط مصر بالعرب منذ العصور القديمة، وفي منتصف القرن العشرين دعم هذا

الارتباط المصري بالعرب المصالح الاستراتيجية والاقتصادية المشتركة، وظهرت عوامل عديدة ساعدت على نمو القومية العربية في مصر، ونستعرض تلك العوامل بشكل سريع لكي نقف على المقدمات العملية للهوية القومية العربية لمصر؛ وهي[75]:

- العوامل البراجماتية: وهي عوامل تتضمن بطبيعة الحال مصالح اقتصادية وسياسية من منظور التكامل العربي، فقد ساد الاتجاه العربي في مصر على المستويين الفكري والحركي منذ نهاية ثلاثينيات القرن العشرين، وظلت سائدة حتى الوقت الحالي. والعوامل البراجماتية هي عوامل أمنية تنبع من غريزة البقاء الأولية أمام الأخطار المشتركة.

- عوامل جيوسياسية: أو ما يعرف بالجغرافيا السياسية؛ فلمصر بحكم موقعها الجغرافي وسط العالم العربي شرقه وغربه مؤثرات جعلتها قلب هذا العالم جغرافياً وبشرياً، وبحكم هذا الموقع أصبح انتماء مصر إلى العالم العربي حتمياً؛ لأن مصر من دون العرب تتحول إلى دولة ضعيفة، وكذلك تنشق صفوف العالم العربي بعزل مصر، ولذلك فإن انتماء مصر إلى العالم العربي هو قدَر ومصير جغرافي وسياسي.

- العوامل السياسية: يتضح من العوامل الجيوسياسية أن مصر قوة سياسية تتوسط العرب والعالم العربي، وسوف يصيبها التهديد نتيجة خلق تحالف عربي من دونها، كما أن الانتماء العربي - كما

يقول جمال حمدان - هو الحقيقة المركزية، وأن الانتماء العربي هو أيضاً جيروسكوب مصر الذي يحفظ عليها توازنها واستقرارها بين ضغط وشد تلك الأبعاد.

- العوامل الرمزية: لكي يصبح الإحساس القومي أمراً ظاهراً وملموساً، فإن وجود مدلول أو رمز غالباً ما يكون أمراً مفيداً، وخصوصاً لو وجد الرأي العام رمزاً يساعده على تنمية إحساسه القومي من خلال عملية التعبير الجماعي عن الذات.

- العوامل الثقافية: وهي عديدة، فقد أدى تشابه الأوضاع الثقافية واللغوية وتقارب حضارة المصريين مع الحضارة العربية الإسلامية الذي وصل إلى حد الاندماج، إلى الشعور بالانتماء إلى تلك الحضارة والتفاعل الإيجابي المستمر معها سواء بالتأثير أو بالتأثر. والدليل على ذلك أن عمالقة الأدب والفكر والثقافة والدين في العالم العربي من المصريين، كما أن مصر تحتضن غالباً أئمة الثقافة العربية.

- العوامل الدينية: ويمثّل الإسلام العامل الحاسم في نمو الانتماء العربي للمصريين وتوكيده. فقد ساهم الإسلام في نشر اللغة العربية بين المصريين وزاد من تمسكهم بدينهم وعروبتهم وهويتهم.

وقد تميزت القومية العربية عن نظائرها في الحضارة الغربية في إبراز المفهوم القومي والديني للإسلام والعروبة معاً، ومن ثم

الانتماء للقومية العربية، وهذه الحقيقة كما يقول الدكتور محمد عمارة[76]: إن المضمون الإسلامي المتميز لمصطلح القومية هو الذي مكن القومية من أن تمثل العرب وأن تحتضن تلك القومية القوميات الخاصة. وهكذا لعب الإسلام ومازال يلعب دوراً مهماً في إبراز الشعور القومي لدى المصريين خاصة.

- سمات الشخصية المصرية: والتي تقترب من سمات الشخصية العربية بوجه عام، خصوصاً مع إطار النزعة الإسلامية التي غيَّرت شخصية المصري إلى الإيجابية بعد السلبية التي شهدها عبر عصور طويلة من التاريخ، ولذلك رفض المصري في عهد الإسلام الطغيان والكبت السياسي والاجتماعي، ومن أهم خصائص شخصية المصري أساساً التدين؛ وهو سمة مصرية أصيلة وقديمة، ثم إنه محافظ محافظة شديدة على التراث والتقاليد، كما أنه معتدل ويتجنب الصدام ويتحاشاه ولاسيما في المواقف العدوانية، ويميل إلى المساواة والطاعة والاندماج الأسري والقبلي والتوازن والاعتدال - كما قلنا - والتسامح الديني وعدم التعصب[77].

كل تلك السمات الشخصية المصرية متوافقة مع أغلب سمات العرب والمسلمين مما أدى إلى توافق الهوية.

- الزعامة السياسية لعبدالناصر: إذ إنها ساهمت بشدة في تعميق الانتماء القومي للمصريين وإضفاء الهوية العربية على مصر؛

فالقيادة المصرية والزعامة المصرية للفكر القومي لعبت دوراً مهماً في التحقق النهائي لأهدافها وتطلعات المصريين في العالم العربي، وباعتبارها عاملاً للتحديد النهائي لتطلعات مصر لقيادة العالم العربي في سعيه لتحقيق قوميته. وقد أدركت مصر، باعتبارها دولة المركز بالنسبة للعالم العربي أن مصالح العالم العربي مرادفة لمصالح مصر، وأن السياسات التي تحاول تحقيق الوحدة العربية الشاملة تؤكد تطلعات المصريين والعرب في القومية العربية. فالقيادة والزعامة المصرية أثناء حكم عبدالناصر قد ساهمت بجلاء واضح في نمو الشعور والهوية القومية داخل مصر[78]، بمواقفه الواضحة في سبيل إعلاء هذه الهوية وسعيه لتحقيق الهدف النهائي لهذه القومية وهو الوحدة العربية[79].

3. الهوية القومية العربية للمصريين: أصبحت دائرة انتماء مصر هي العروبة، وكل ما عداها من دوائر (مثل الإسلامية ـ الأفريقية ـ النيلية ـ البحرمتوسطية) أضحى مجرد دوائر علاقات فقط.

ونظراً لتأصيل الهوية القومية العربية وتأصلها في نفوس أبناء مصر أصبحت مصر مصدر القومية والداعية إليها في البلاد العربية.

وبسبب الهوية العربية للمصريين انغمست مصر في عالمها العربي وتفاعلت معه عضوياً في كل مشكلاته وآرائه واتجاهاته؛ فدستورياً مصر دولة عربية حريصة على الوحدة العربية الشاملة عاملة على تحقيقها استجابة لتطلعات الشعب العربي. كما أن مصر غيرت اسمها

بدلاً من مملكة مصر والسودان إلى الجمهورية العربية المتحدة ثم إلى جمهورية مصر العربية، كما أن مواثيق مصر مثل "ميثاق العمل الوطني" الصادر في 30 حزيران/ يونيو 1962 و "بيان 30 آذار/ مارس 1968" و "دستور وورقة تشرين الأول/ أكتوبر 1974" كلها حرصت على توكيد عروبة مصر وشعبها؛ ولذلك ارتبطت مصر بالعرب، وأصبحت الهوية العربية لمصر واضحة، كما احتضنت مصر مقر جامعة الدول العربية ودعت إلى التقارب العربي، كما خاضت تجارب وحدوية عربية.

إن انتماء مصر العربي كما يقول د. ميلاد حنا ليس مسألة عاطفية أو رومانسية، ولكنه مصلحة مصر المحورية ليس في الماضي والحاضر وإنما في المستقبل أيضاً، وفي الجوانب السياسية والحضارية. إنني لا أجد تعارضاً بين انتماء مصر إلى حضارة البحر المتوسط وانتماء مصر العربي؛ لأن انتماء مصر العربي يسبق الانتماء البحرمتوسطي، كما أن الانتماء الأخير متمم للانتماء العربي وليس نقيضاً له؛ فمصر هي عمود الخيمة للأمة العربية، فإذا اختفى هذا العمود أصبحت الخيمة قطعة من القماش ملقى بها في الساحة الدولية[80].

ووصل أغلب المفكرين المصريين إلى أنه في النسق العربي لابد من أن توجد أنساق فرعية تتميز بأشياء خاصة، ومنها النسق المصري، مثلما يوجد في أي بلد أو أي دولة. ففي مصر مثلاً تختلف لهجة النوبي والصعيدي عن لهجة أهل وجه بحري، كما يتميز أهل المواني مثل بورسعيد والإسكندرية ودمياط بلكنة لغوية خاصة، وأهل بدو سيناء

لهم تقاليدهم وكذلك أهل سيوة، فهل نقول عنهم إنهم ليسوا مصريين؟ فلا يمكن أن تتطابق السمات الوطنية للشخصية، فما بالنا بالقومية الواسعة؟

وقد اتفق أغلب المثقفين على تغليب الاتجاه العربي والهوية العربية للشعب المصري، وأنها لا تتعارض مع وجود الوطنية والحب والثقافة المحلية المصرية، ولذلك فنوعية العلاقات بين مصر والعالم العربي تنعكس على هوية مصر، وكلما كانت هناك أزمات بين مصر والبلاد العربية، أثَّر ذلك بدرجة أو بأخرى في الاتجاه العربي للبلاد، وأن مثل هذه الأزمات فرصة لتنشيط الهويات الكامنة.

ومما سبق يتضح أن الهوية العربية لمصر هي هوية في وجدان الشعب المصري رغم الأزمات في الهوية التي تتعرض لها مصر بين الحين والآخر.

التعليم وتحديد الهوية

إن الهدف الأساسي للتربية والتعليم هو تنمية الإنسان بوصفه عضواً في جماعة، فالتعليم يرتبط أساساً بكيان المجتمع ثقافياً وسياسياً واجتماعياً واقتصادياً[81]، فهو يؤثر في هذا الكيان ويتأثر به وبما يدور فيه.

والتأثير السياسي للتعليم في المجتمع مهم للغاية، بصفته أحد أهم وسائط التنشئة السياسية، ويتمثل هذا التأثير في تحقيق التغيير السياسي وتعزيز التماسك السياسي، والوصول إلى بناء الأمة والعمل على تجانسها سياسياً.

ويذهب الرأي الغالب إلى اعتبار المدرسة أقوى مؤسسة اجتماعية مؤثرة في التكوين العقلي والنفسي للناشئة، ولدورها المهم في التنشئة السياسية، نظراً لطول فترة التعليم، وضرورة العملية التعليمية، كما أن التعليم وسيلة نظامية يتعرض لها الطفل لفترة طويلة في بداية تكوينه، كما أنه الأداة الرئيسية لتنفيذ استراتيجيات مختلف المنظومات الخاصة بالتنشئة والتلقين السياسي، وتحقيق التكامل السياسي والاجتماعي بالدولة[82].

أولاً: التعليم والتوجهات السلوكية السياسية لأفراد المجتمع

التعليم عبارة عن مجموعة من الخبرات والمعلومات يتم نقلها من جيل إلى جيل، فالتعليم يساعد الطفل على تبني اتجاهات مختلفة من قيم وأنماط سلوك متباينة تكون مرغوباً فيها في ذلك المجتمع، وسوف نتعرض لدور التعليم في جميع توجهات السلوك السياسي من خلال:

1. التعليم والتوجهات القيمية للمجتمع

تحتل القيم السياسية أهمية خاصة في عالمنا المعاصر؛ فالقيم تمثل معايير للسلوك، وهي حكم تفضيلي يعتبر إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة. كما تلعب القيم دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد ونسقه المعرفي، وهي التي تُحدد الاتجاهات مثلما تحدد السلوك كله، ولذلك فالقيم لابد من أن تكون موجودة في إطار اجتماعي محدد. ونجد أن هناك مجالات عديدة لدور التعليم في بث القيم من جيل إلى جيل، وتأكيد القيم المرغوب فيها، والبعد عن القيم المتداعية؛ ومن هذه المجالات:

أ. الأساس الاجتماعي والسياسي للتعليم: تحتل التربية النظامية مكاناً مهماً في المجتمع لأنها تشتمل على تجارب اجتماعية وشخصية من شأنها تغيير أو تبديل سلوك الأفراد والجماعات وعاداتهم[83].

ولذلك فإن التعليم يقوم بدور مهم في التنشئة الاجتماعية والسياسية التي تؤدي هي نفسها دوراً في غاية الأهمية في التوجيه السياسي والاجتماعي داخل المجتمع؛ ذلك أن التعليم عملية تخضع للتوجيه من جانب الجماعة، وهذه الجماعة تحرص على تربية أبنائها لكي يصبحوا مواطنين عاملين فيها وفقاً لأهداف الجماعة وفلسفتها، وسياستها.

ب. التعليم توجيه وتثبيت للقيم السائدة: تسهم القيم السياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع في توحيد المجتمع وتوحيد ثقافة أبنائه، ومن ثم تماسكه السياسي والاجتماعي، ولذلك فتثبيت هذه القيم وترسيخها في نفوس الأطفال شيء يسهم في تدعيم أركان المجتمع، واستمراره وتطوره من جيل إلى جيل. إذ يسهم التعليم بفاعلية في إكساب الأطفال القيم والتصورات والمعتقدات السياسية السائدة في المجتمع، والتي من شأنها أن تؤثر في سلوكهم السياسي في مرحلة النضج[84].

فالتعليم والتربية يقومان بدور متميز وخطير في تحديد البيئة الثقافية للمجتمع، ومن المعروف أن لكل مجتمع خصائص معينة تتمثل في مجموعة القيم والأهداف والعادات والتقاليد. وتعتبر وسائل

الاتصال والتربية والتعليم وسيلة لاستمرار المجتمع عن طريق الحفاظ على ثقافته وتجديدها، كما أنها في الوقت نفسه ضرورة اجتماعية للفرد من أجل تكوين شخصيته وإعداده للعضوية الكاملة في المجتمع، فالمجتمع يميل إلى المحافظة على نفسه عن طريق استمرار ثقافته وقيمه. ومن هنا فالتربية هي وسيلة مهمة للمحافظة على القيم داخل المجتمع، لأن القيم بطبيعتها فعل اجتماعي نمطي مقبول اجتماعياً وثابت نسبياً وذو صفة معيارية في توجيه سلوك الأفراد وتكاتفهم[85].

جـ. التعليم وبث القيم الجديدة والمستهدفة: غالباً ما يقترن التغير الاجتماعي بظهور فجوات ثقافية بين الأجيال المختلفة؛ فالجيل القديم يظل محافظاً على القيم القديمة، بينما يجد الجيل الجديد نفسه واقعاً تحت تأثير قوى وعوامل اجتماعية جديدة، فيقاوم القيم السابقة، ويجنح إلى تقليد القيم الجديدة. ويؤدي ذلك بالطبع إلى نشوء اختلاف بين قيم الكبار والشباب، وتعرف المجتمعات بدرجة متفاوتة ظاهرة الاختلال القيمي بين الأجيال. والتربية تستطيع تحقيق التغيير التدرجي الفعال لمجموعة من القيم المستهدف نشرها في المجتمع؛ لأن التربية والتعليم وسيلة طويلة المدى تخاطب الطلاب من ست سنوات وحتى فوق سن العشرين، ومن ثم تستطيع العملية التعليمية حماية المجتمع من الصراع القيمي، بالعمل على تخلف القيم السائدة عن القيم المستهدفة لضمان سيادة التغيير والقيم الجديدة بشكل مرحلي[86].

2 . التعليم وتوجيه السلوك السياسي للأفراد

تعتبر المدرسة من أكثر وسائط التنشئة قدرة على رصد حركة التغيير واتجاهاته، ومن ثم مواكبته والتكيف مع متطلباته، وبالتالي توجيه السلوك الفردي توجيهاً تربوياً مجتمعياً. فالتعليم يؤهل الفرد لاكتساب الأنماط السلوكية والاجتماعية لجماعته، وإذا أراد النظام السياسي تغيير أنماط السلوك والتوجهات السلوكية في المجتمع، فإنه يلجأ على الفور إلى وسائل الإعلام وإلى وسائل التعليم، التي توجَّه على الفور لإكساب الطلاب القيم والسلوكيات الجديدة؛ مما يؤدي إلى تماسك الفكر والثقافة والتقاليد في المجتمع، ويؤدي إلى مزيد من التجانس الاجتماعي، لأن المدرسة ليست هيئة للإصلاح، بل هي مؤسسة تعليمية واجبها تقديم المواد التي تحقق تكيُّف الفرد مع المجتمع[87].

كما يتضح بجلاء دور التعليم المهم في توجيه السلوك السياسي من خلال الاحتكاك المباشر بين المدرس والطلاب، وما تمثله المواد الدراسية من توجهات وضعت بعناية.

3 . المؤثرات التعليمية في السلوك السياسي للطلاب

هناك العديد من المؤثرات التي تساعد على صنع متطلبات تشكيل السلوك السياسي للطلاب؛ ومنها: المدرسون والنظام المدرسي والمناهج التي سوف نتناولها بالتفصيل لاحقاً، ولكن هناك بعض المؤثرات الأخرى منها:

أ . الزعامة والقوة: إن بحث الأطفال عن البطل أو الزعيم إنما هو تعبير عن حاجة نفسية أساسية لدى الأطفال للعثور على القدوة والمثل[88]، ويصبح البطل لدى الأطفال عنصراً مهماً في تشكيل قيمهم واتجاهاتهم وطرق سلوكهم وأخلاقهم، وتساعد الزعامة والقدوة على سرعة تشكيل السلوك السياسي للطلاب في المدرسة، بضرب الأمثلة من بطولات الزعيم وأمجاده وأقواله.

ب . السياسة التعليمية: وهي جزء من السياسة العامة للدولة، والتي تُعبر عن أهدافها العامة؛ فالتعليم ميدان مهم من ميادين السياسة التعليمية في جميع المجتمعات. والسياسة التعليمية هي الخطوط العامة التي تقوم عليها سياسة التربية والتعليم، وهي تعبر عن الاختيارات السياسية للبلاد المعنية، وعن قيمها وعاداتها وتقاليدها المرعية وتصورها للمستقبل، وما تحتاج إليه من خدمات ومهارات وثروات بشرية وطبيعية واقتصادية. وتشير السياسة التعليمية إلى مدى واسع من السلوكيات من رسم وتنفيذ للقواعد والإجراءات والخطوط العريضة على المستوى الحكومي وإلى وضع برنامج جديد للقراءة في المرحلة الابتدائية[89].

جـ. الفلسفة الاجتماعية والسياسية للمجتمع: إن الفلسفة الاجتماعية والسياسية تتشكل دائماً حسب الاحتياجات والمتطلبات للأفراد والمجتمع. وتؤثر هذه الفلسفة - التي قد تسمى "أيديولوجيا المجتمع" - مباشرة عن طريق التعليم الرسمي في أجيال البالغين الذين صاروا رجال مجتمع، فالتعليم يتأثر بفلسفة المجتمع وينقلها

إلى الطلاب ويرسخها في أذهانهم تماماً حتى يتشبعوا بها. كما يقوم التعليم بدور كبير في الإصلاح السياسي في الدول النامية[90]، حيث تكون هناك تربية سياسية عامة تقوم على أساس موضوعي. ويعمل التعليم على نشر منهاج معين في حياة الطلاب، وهو المنهاج أو الفلسفة التي يرغب فيها النظام السياسي أو السياسة العامة دائماً، ويظهر هذا التأثير من خلال كتب التاريخ والتربية الوطنية وموضوعات القراءة، فالتعليم يتأثر بشدة بالفلسفة العامة للمجتمع.

ثانياً: التعليم وتحقيق الوعي والتشكيل السياسي

عرفنا أن المدرسة تلعب دوراً مهماً في تحقيق التغير الاجتماعي والسياسي وتوكيد القيم والسلوك السياسي وتثبيتهما، ومن ثم يساهم التعليم بصورة إيجابية في تحقيق الوعي والتشكيل السياسي للطلاب.

1. التعليم وتحقيق الوعي السياسي

تلعب المدرسة دوراً رئيسياً في تحقيق الوعي السياسي للطلاب عن طريق المناهج والخبرات التي ينقلها المدرسون:

أ. يمكن للمدرس أن يساعد التلاميذ على اكتساب المعرفة والقيم السياسية التي تنسجم مع النظام القائم من خلال الخبرات غير المباشرة، والتي تساعده على تحقيق أهدافه، وأن يتفادى نوعيات القيم المناقضة للقيم السائدة. وأما في مجال الخبرة المباشرة، فإن المعلم يستطيع تحقيق التهيئة السياسية للتلاميذ من خلال المناخ

الاجتماعي الذي يسود الفصل الدراسي ونوعية العلاقة التي يقيمها مع التلاميذ. ويساعد السلوك الديمقراطي للمعلمين من خلال المعلومات المقدمة للطلاب على تشكيل طريقة تفكيرهم[91]، ومن ثم وعيهم بمجريات الأمور السياسية على مجتمعهم. فدور المعلم مهم للغاية، إذ يؤدي احتكاكه بالطلاب دوراً في تحقيق الوحدة الفكرية والتفكير السياسي المتجانس لهم، وذلك بتقديم القيم والاتجاهات السياسية والمعلومات التي يريدها النظام السياسي، ما يؤدي إلى تماسك البناء الاجتماعي وبالتالي التماسك القومي.

ب. المناهج الدراسية وتحقيق الوعي: من الوظائف الأساسية للمدرسة النقل والحفظ الاجتماعي، حيث تقوم المدرسة ومن خلال المناهج الدراسية بدور بالغ الأهمية في نشر المعرفة بالأمور السياسية، كذلك نشر الوعي السياسي بين الطلاب؛ فالمناهج الدراسية تضم المعلومات اللازمة للتعريف بالنظام السياسي وبالإقليم وبالزعماء والقادة السابقين، وبهذا يتعرف الطالب مجموعة من القيم والمعارف السياسية تسهم في تشكيل وعيه السياسي.

وتضم المواد الدراسية القصص والموضوعات التي تؤكد بطولات أبناء الوطن وضرورة تحمل الجميع المسؤولية السياسية بنجاح، وبيان قدرة أبناء الوطن على مواجهة القوى الخارجية التي تجابههم، في صلابة وإيمان بالأهداف، ودون يأس أو ضعف، وكذلك تؤدي إلى زيادة قدرة الطفل على الإفادة من الماضي من أجل فهم الحاضر وتطويره والسعي إلى مستقبل أفضل، بحيث ينمو وعي الطلاب القومي، مما

يجعلهم أقدر على الاستجابة لمشكلات وطنهم وآماله، وتنمية قدرتهم على المشاركة في مختلف جوانب حياة أمتهم.

جـ. التعليم العام والوعي السياسي: يقوم التعليم العام بصورة عامة بأداء دور بالغ الأهمية في تكوين الوعي السياسي للتلاميذ؛ لأن التنشئة تعني الوعي بمجموعة من التفسيرات والنماذج المناسبة والمنتظمة من السلوك المتوقع، والوعي ذاته ما هو إلا إحساس بالواقع وإدراك له وتصور لبدائله؛ فالوعي السياسي والاجتماعي والتعليم جزءان من بنية اجتماعية دينامية في مرحلة تاريخية محددة، ليست مقطوعة الأوصال تاريخياً، ومن المفترض أن يكون النظام التعليمي نفسه واعياً لكي يؤثر التعليم في الوعي إيجابياً، وبالتالي ينقل هذا الوعي للطلاب، فالتربية والتعليم من هذا المنطلق تقوم بما يلي[92]:

- المساعدة على زيادة الوعي السياسي لدى الجماهير، حتى يستطيع الرأي العام المشاركة الإيجابية في العمل السياسي.
- تقديم المعلومات السياسية، وبالتالي التشكيل السياسي للطلاب؛ مما يؤدي إلى فتح مجالات أرحب للعمل السياسي لأجيال المستقبل.
- التثقيف السياسي الذي يعتبر حجر الزاوية في نجاح أي نظام تعليمي في المجتمع.
- المساعدة على نمو الوعي السياسي بطريق مباشر أو غير مباشر، فالهدف هو تشكيل هذا الوعي عن طريق المعلومات، ونقل القيم

واكتساب موقف أساسي موحَّد تجاه السلطة وتجاه المناخ الاجتماعي السائد.

- المساعدة على النشاط السياسي الذي يتزامن مع ذلك الوعي، مما يؤدي إلى تثبيت الوعي وتحقيق التشكيل السياسي للطلاب عن طريق اكتساب الفرد المعارف والمهارات والقيم والمعايير الاجتماعية.

- تثبيت الثقافة السياسية للمجتمع وتوحيدها.

- التوافق مع الأمثلة والنماذج المؤسسة أو القائمة، أو مع المعايير المنقولة عبر الأجيال على أقل تقدير.

- التناسب بين درجة الوعي السياسي التي يحققها التعليم مع طول مدة التعليم عبر المراحل التعليمية المختلفة، وارتفاع درجة الوعي لدى المتعلمين بقواعد اللعبة السياسية في مجتمعاتهم وتطلعات الفرد للمشاركة السياسية الفعالة.

2. التعليم والتشكيل السياسي للتلاميذ

يشكل التعليم السلوك السياسي للتلاميذ، ويسهم في بناء علاقات داخل المجموعات الطلابية، مما يكسب الطلاب السلوك السياسي المطلوب، ذلك أن التعليم يؤثر في الشخصية تأثيراً مباشراً، فيشكل الاتجاهات السياسية لهذه الشخصية، ومن ثم يساعد في التشكيل السياسي المطلوب للطلاب.

وفيما يلي توضيح لدور التعليم في عملية التشكيل السياسي للطلاب[93]:

أ. لا يتعلم الطلاب الحقائق ويحفظون المعلومات فحسب، بل يتعلمون المبادئ والمفاهيم وقوانين العضوية في المجتمع المدرسي والمجتمع العام، فعلى مدار مئات الساعات الدراسية في السنة يتابع الطلاب مفاهيم معينة ومعايير مهمة ويتقبلونها، ليلعبوا دوراً مهماً في احترام سلطة البالغين، وفي كل يوم يقوِّم المربون سلوكيات الشباب وتحركاتهم وأفكارهم وقيمهم واتجاهاتهم لتوجيهها في قوالب معينة.

ب. تدعيم قيم المشاركة السياسية للطلاب؛ وهي المشاركة التي يقصد بها «تلك الأنشطة التي يزاولها أعضاء المجتمع بهدف اختيار حكامهم وممثليهم والمساهمة في صنع السياسات والقرارات على نحو مباشر أو غير مباشر»[94]؛ ولذلك تتوقف المشاركة على عدد ونوعية المنبهات السياسية التي يتعرض لها المواطن، فكلما كثرت وتنوعت هذه المنبِّهات (ومنها التعليم) زاد احتمال مشاركة الفرد في العملية السياسية وازداد عمق هذه المشاركة، والعكس صحيح. وتؤثر القيم والاتجاهات والمعارف في استجابة الفرد لمختلف المنبِّهات السياسية، وفي مدى مشاركته في الحياة السياسية، فهي إما أن تشجعه على الاهتمام بقضايا المجتمع وممارسة النشاط السياسي، وإما أن تكون ضد ذلك.

ج. وترتبط المشاركة السياسية بالمشاركة الاجتماعية؛ فيكون الفرد الاجتماعي عادة أكثر مشاركة في الأنشطة السياسية. وصارت المشاركة في أحيان كثيرة مرادفة لكلمة الحرية، وبذلك فالمشاركة السياسية تفترض اتساع نطاق الممارسة السياسية داخل المجتمع،

ونظراً لأن المدرسة ومجتمعها يتيحان للطالب حرية واسعة وممارسة سياسية كبيرة في انتخابات رواد الفصول واتحادات الطلاب، فإن التشكيل السياسي للطلاب من خلال المشاركة السياسية الإيجابية يعدُّ واحداً من أهم واجبات المدرسة في كل نظام سياسي يسمح للطبقة المحكومة بالمشاركة الفعلية في تسيير دفة الحكم.

3. بث قيم الديمقراطية

يمكن أن ينظر إلى الديمقراطية على أنها أسلوب حياة يدعو كل من يتأثر بالقرارات من الشعب إلى المشاركة في اتخاذ هذه القرارات. والديمقراطية بهذا المفهوم تؤكد أنه ينبغي على كل فرد المساهمة في تحديد الغايات والأغراض التي توجه حياته، ولذلك تعمل المدرسة على بث وغرس مبادئ الديمقراطية وأهداف المجتمع الذي يقوم على هذه المبادئ.

ويرتبط بمفهوم الديمقراطية إحساس الفرد بالكفاءة السياسية، فالتعليم والمدرسة - من خلال مدة الدراسة وشكلها والتجارب التي يتلقاها الطلاب من مدرسيهم - يؤثران تأثيراً كبيراً في تنمية إحساس الفرد بالكفاءة السياسية، ولذلك فإن الأنسب أن يكون تدريب الطلاب ديمقراطياً من خلال مشاركتهم في صنع قرارات المدرسة وتدريبهم على المشاركة السياسية ومعرفة أصول الديمقراطية، والإحساس بالكفاءة السياسية.

4. التعليم وأصول التعامل مع السلطة

يساهم التعليم في تزويد الطالب بأصول التعامل مع السلطة السياسية القائمة، فيعرف الطالب كيف يُبدي رأيه وكيف يساهم في تنمية الرأي

العام والفكر السياسي لمصلحة المجتمع، وينمي لديه مهارة سماع الرأي المعارض للاستفادة منه، بمعنى أن البعد السياسي للمجتمع يجب أن يكون في اعتبار التربية، فلا تعزل نفسها عنه، إذ إنها يجب أن تكون ديمقراطية، فالفرد حُر في رأيه مع الالتزام بالخط الأساسي لفلسفة المجتمع، وبالخط العام للنظام السياسي القائم على مصلحة الجماعة[95].

ثالثاً: التعليم وتدعيم الهوية القومية

يلعب التعليم دوراً مهماً في بث الوعي القومي، وبالتالي في تدعيم الهوية القومية، لأن التربية هي الوسيلة الأولى في تقرير القومية وتحويلها إلى حقيقة[96]، فالتوجيه القومي للتربية يعني: ماذا نقدم؟ وكيف نقدم؟ وهي عملية انتقاء تقوم على وعي ومعرفة، بل إن أي منهج عموماً في أي دولة يخضع لعملية التوجيه القومي.

ولدراسة التعليم ودوره في تدعيم الهوية القومية يجب علينا أن ندرس دوره في تدعيم جوانب هذه الهوية كافة[97]:

1. التعليم وتدعيم الهوية الاجتماعية

وهي تعني أن يقدم التعليم الخبرات الاجتماعية المختلفة للأفراد في بيئتهم ووطنهم لفهم واجبات المواطنين وحقوقهم المختلفة والتشبث بها، وأن يتعود التلاميذ المشاركة الإيجابية والتعاون في أداء بعض الخدمات للمجتمع المحلي في حدود قدراتهم. ويأتي تشكيل الهوية الاجتماعية للطالب منذ سنوات دراسته الأولى في المرحلة الأولى، حيث يميل الطفل

في هذه المرحلة إلى النظام، فيتعلم كيف يلتزم بالقوانين ويدرك مدى ضرورتها لتنظيم العلاقات والأمور، ومن ثم يبدأ الانخراط في العمل الجماعي، كما يزداد نشاطه اجتماعياً ويميل إلى المناقشة إلى حد كبير، ويُقبل على العمل بهمة ونشاط متميزين، ويبدأ الشعور بالانتماء إلى جماعته (زميله في الصف وزملائه في المدرسة وجيرانه) ويبدأ الشعور الاجتماعي العام والهوية الاجتماعية تظهر وتنمو في نفوس التلاميذ مع مرور الزمن[98].

2. تدعيم الهوية الوطنية والإحساس الوطني في نفوس الأطفال

وهو ما يعني الانتماء إلى مجتمع أكبر من الجماعة المحيطة بالطفل، وهو الوطن أو الإقليم؛ فالوطنية وحب الوطن والاهتمام بخير الوطن ومصلحته ورفاهيته وتقدمه، والولاء والإخلاص له وتنامي الروح الوطنية والحنين إلى الوطن، وصعوبة الابتعاد عنه والعمل لمصلحته وحريته والحرص على تدعيمها، كلها عناصر تؤكد الوطنية في نفوس الأطفال.

فالوطنية «هي قبل كل شيء محبة وشعور بالانتماء ومحبة الأرض ومَنْ عليها ومحبة التراث والانتماء له، كما أن الوطنية أيضاً هي معرفة بأحوال الأمة وتقاليدها وعاداتها ومعرفة قوانين البلاد ونظمها والالتزام بها وبآدابها وعلومها وفنونها»[99]. ويسهم التعليم في تنمية حب الوطن في نفوس الطلاب عبر ما يقدمه من برامج تعليمية ونظام مدرسي، وبما يؤكد انتماء الطفل إلى الوطن وشعوره بالمواطنة وحماية الوطن له، كما يؤكد التعليم الهوية الوطنية في نفوس الأطفال.

3. التعليم وتدعيم الهوية الثقافية

يقوم التعليم بدور حيوي في نشر الثقافة القومية وفي دمج الثقافات الفرعية في الثقافة القومية.

وتؤدي السياسات التعليمية إلى إدماج الهوية المحلية (من أعراف وتقاليد) في الثقافة القومية مما يساعد على التوحيد الثقافي في المجتمع [100]، كما أن التعليم والتربية يقومان بتكييف الفرد مع القيم السائدة في حياة الجماعة التي يحيا فيها، لأن التعليم والتربية لا ينشأان في فراغ، بل في مجتمع له ثقافته وفلسفته الحياتية، وبالتالي تكون التربية هي الوسيلة الأساسية التي تنقل للتلميذ ثقافته بما فيها من قيم واتجاهات وآمال وآلام ومصالح، كما أن التعليم هو وسيلة المجتمع لترجمة كل هذه القيم والعادات والمهارات إلى سلوك لدى الأفراد.

والاتجاه الحديث في تأكيد الهوية الثقافية للمجتمع والأفراد يكمن في جعل التعليم العام أداة لتأكيد هذه الهوية وتجديدها كلما احتاج المجتمع إلى ذلك، من خلال ما يلي:

أ. تعليم اللغة القومية بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية، وبوصفها أيضاً أداة التعليم ووسيلته في كل الأنظمة المعرفية أو مجالات المعرفة والثقافة التي يتعرض لها الطلاب؛ ولذلك فاللغة القومية هي محور التعليم العام وتؤدي وظائف أساسية هي [101]:

- أنها وسيلة فعالة في التواصل الثقافي، إذ إن من شأن إتقانها أن يجعل الفرد قادراً على التواصل مع أبناء ثقافته بصورة يتخطى

فيها حدود الزمان والمكان، ويكون قادراً على استيعاب التراث الثقافي لأمته.

- أن تعليم اللغة يسهم في تنمية ولاء المتعلم للثقافة، فتعليم اللغة يؤدي دوراً مهماً في نمو الفرد الثقافي، وعندما يتقن الفرد اللغة القومية ينمو عنده الولاء للغة وثقافتها، ولذا تؤدي اللغة القومية إلى توكيد الثقافة والهوية الثقافية القومية، ويتم اكتساب اللغة (عادةً) عن طريق التعليم الرسمي وغير الرسمي.

ب. تنظيم برامج التعليم (Programs) ومناهجه (Curricula) بصورة تجعل التعليم أداة فعالة في تحقيق الهوية الثقافية والاجتماعية التي تهيِّئُها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي[102]، فيقدم التعليم البرامج التعليمية والمناهج متكاملة لتحتوي على الثقافة المطلوب بثُّها في النشء، وبالتالي تدعيم الهوية الثقافية للمجتمع.

جـ. تأكيد الذات الثقافية للمجتمع: إن مضمون التعليم له علاقة بالذات الثقافية والقومية والتربوية والأخلاقية، ولكي تكون التربية كاملة لابد من أن تستلهم في نموها الذات الثقافية وتجدد قيمها الأصيلة وتعرف احتياجاتها وآمالها بدلاً من الانبهار بنماذج أجنبية غريبة عن المجتمع وتقاليده وقيمه، فتوضيح الذات للأطفال توكيد للذات الثقافية والهوية الثقافية للمجتمع[103]. ويشمل هذا التوضيح القيم التي تتضمن بدورها مجموعة من العمليات التي تبدأ بالامتداح، ثم

التمسك بما تمثله القيمة وتأكيد القيم بإعلانها للغير، وأن يكون الاختيار للقيمة من بين البدائل المطروحة للقيم المختلفة، فالقيمة والقيم تمثل ركناً أساسياً من الثقافة.

التربية إذاً جزء لا يتجزأ من ثقافة أي مجتمع، كما أنها وسيلة لاستمرار عناصر ثقافته ولإكساب الأفراد الأنماط الثقافية والهوية الثقافية القومية.

4. التعليم ودوره في تدعيم الولاء والانتماء

يساهم التعليم بفاعلية في تدعيم الولاء والانتماء القومي، فنمو الاتجاهات السياسية والمعلومات والتوحيد يتم بصورة كبيرة خلال المرحلة الابتدائية، ولكن بعد ذلك يقوم التعليم خلال مراحله التالية ببلورة مشاعر الولاء التي تبدأ في النفوس منذ الطفولة المبكرة، إذ يبث التعليم مجموعة من المنبهات التي تؤدي إلى ارتباطات انفعالية تساعد على الولاء والانتماء.

فالتربية تسهم بصورة إيجابية في القضاء على ضعف الولاء من جانب الناس للنظم السياسية، وكذلك فهي تقضي على كثير من معوقات هذا الولاء، كما تعمل التربية على تحديد القيم الأساسية التي يُراد أن تتمثل في سلوك المواطنين وتعميقها في سلوك الناشئة عن طريق المدرسة[(104)]، مثل الإيمان بقدرات الوطن وطاقاته الإيجابية.

وتبث المدرسة الشعور بالانتماء، وهذا من أهم ما يحتاجه الإنسان في حياته، أي أن يشعر بالأمان بالانتماء إلى جماعة تقبله ويقبلها، ومن أقسى

ما يشعر به الإنسان أن تنبذه الجماعة التي كان ينتمي إليها. وتستطيع المدرسة أن تُشبع الحاجة عند الطالب، بأن تُشعره بهويته القومية ببث قصص وموضوعات عن مزايا الوطن وأهميته وقادته وشخصياته القومية ومبادئ الزعماء والقادة السياسيين، لأن الانتماء يتأكد من خلال نماذج الرموز السياسية التي تتضمن الافتراضات الأساسية التي يضعها أعضاء المجتمع عن شؤونه الجوهرية؛ مثل وصف التركيب الاجتماعي والفلسفة الأساسية للدولة أو الحكومة، وكذلك مثل القصص وسير الأبطال والاحتفالات الرسمية والإعلامية وكل رموز العاطفة نحو الانتماء إلى الدولة أو القومية، وهي الرموز التي تثير الإعجاب والحماس والولاء للوطن[105].

وإذا كان الانتماء والولاء أمرين لا يولدان فجأة، بل هما من الفضائل المكتسبة، فإن المدرسة تلعب دوراً أساسياً في اكتسابهما؛ مما يؤدي إلى نشوء أجيال تعرف معنى الوطنية والمواطنة السليمة. فالانتماء والولاء يوضعان في المقام الأول على سُلَّم الأولويات في العملية التعليمية، وبالتالي يُساعدان المجتمع على إعداد المواطن الصالح المنتمي الذي يفيد مجتمعه، لأنه عندما يكون هناك عدد كبير من المواطنين المتشبعين بالولاء تشعر الدولة بطاقتها كاملة، وكذلك فالولاء والانتماء هما من أسباب وعوامل ظهور القومية والهوية القومية.

رابعاً: المنظور التعليمي وهويتنا العربية

يؤكد العديد من الدراسات أهمية المناهج كافة في مختلف المراحل الدراسية في بث الهوية القومية العربية للطفل العربي، بدءاً من التربية

الإسلامية التي لعبت دوراً رئيسياً في محاربة الغزو الفكري وحماية أطفال العالم العربي من الأيديولوجيات الأجنبية وتوحيد الهوية وتكريس أهمية اللغة العربية في النفوس[106].

كما أن المراحل التعليمية المختلفة تقوم بدور مهم في تثبيت مبادئ الهوية العربية وقيمها ومفاهيمها في نفوس الطلاب، فلكل مرحلة دورها في هذا المجال[107]، من أجل غرس روح الاعتزاز بالأمة وحضارتها وتعميق الانتماء إليها وتأكيد قدرة الأمة العربية الذاتية على التجديد وصنع الحضارة، ومواجهة التحديات وترسيخ عوامل تميز الأمة العربية وتفرُّدها بين الأمم، وتأكيد توحيد كيان الأمة العربية في كل مراحل تاريخها، وكذلك بلورة التراث الثقافي العربي وربط الأطفال به لضمان تواصل الأجيال والفكر القومي.

وكذلك تقوم المناهج بدور مهم في ترسيخ الهوية القومية العربية[108]، حيث تركز المناهج على الأساس القومي العربي الراسخ ومقومات وخصائص الحياة العربية الواحدة والجديدة، وتعريف التلاميذ بكفاح أجدادهم المشترك في سبيل بناء الحضارة العربية الإسلامية العظيمة على أسس ثقافية وإسلامية وأخلاقية وعلمية، وترسيخ كافة الجوانب المعرفية والجغرافية والتاريخية والحضارية للأمة العربية وللعالم العربي. بالإضافة إلى قيام المناهج بتنمية الوعي السياسي للطلاب وتنمية الشخصية القومية وتكاملها في نفوسهم.

وتؤدي المناهج دورها الإيجابي المهم في ترسيخ الهوية العربية في الوجدان من خلال عدة مؤثرات منهجية متنوعة من الكتاب المدرسي،

وبخاصة المواد الاجتماعية واللغة العربية، وكذلك المناخ التربوي داخل المدرسة وعمليات التوجيه من المدرسين الذين يؤدون الدور المهم في شرح مضمون المنهج وترسيخه في عقول الطلاب.

ويسهم النظام التربوي المتكامل - سواء بمراحله أو بمناهجه أو بأنشطته أو بعناصره التربوية من إدارة مدرسية ومدرسين ونظام مدرسي متكامل - بشدة في تعزيز الهوية والانتماء القومي العربي في نفوس الطلاب والتلاميذ العرب[109].

المدرسة ودورها في بناء الشخصية الوطنية والقومية للطلاب

تعرفنا إلى الدور المهم الذي تقوم به المدرسة في تحديد السلوك السياسي للطلاب وتوجيههم نحو المشاركة السياسية والتحديد الواضح لهويتهم القومية، ونتعرض للدور المهم الذي تلعبه المدرسة في بناء الشخصية القومية للطلاب، ودور كل وسيلة من الوسائل والأدوات المدرسية في بناء هذه الشخصية القومية، التي تكون بطبيعتها مشحونة بالهوية القومية تجاه وطنها وأمتها. ويسهم التعليم عموماً بشدة في تشكيل الشخصية القومية والهوية الوطنية وفي ترسيخ الهوية الدينية للطفل، فالتعليم من أهم وسائط التنشئة السياسية نظراً لطول فترة التعليم التي يخضع لها الطفل في مقتبل حياته وبداية إدراكه الفكري، بالإضافة إلى نظامية العملية التعليمية وإجبارية بعض مراحلها. وهذا لا يقلل من أهمية الوسائط الأخرى مثل الأسرة التي يكون لها الدور الأكبر في فترة ما قبل المدرسة، ويكون لها بعد ذلك دور مساند لدور المدرسة أثناء مراحل التعليم، وكذلك الإعلام الذي

يؤثر في مختلف الأعمار، وجماعات الأصدقاء التي قد يكون لها تأثير كبير، وبخاصة في حالة ضعف الدور الأسري، وغيرها من الوسائط مثل دور العبادة والأندية.

كما أن التعليم يسهم في تكوين الشخصية الوطنية للطلاب[110]، حيث إن جميع مراحل نمو الطفولة تقع ضمن فترة التعليم بمراحله المختلفة.

أولاً: المناهج الدراسية ودورها في بناء الشخصية القومية للطلاب

عرفنا أن الشخصية القومية تجسيد يمثل الصورة القومية، والتي تعني السمات الحضارية والاجتماعية والنفسية وتتسم بالثبات النسبي، وتُميز أمة ما وأبناءها من أبناء غيرها من الأمم[111].

وتهتم الكتب الدراسية بترسيخ مفاهيم أخلاقية وصفات المشاركة والمواطنة، وتؤدي إلى الإعداد الضروري للمواطنين للمشاركة في الحياة السياسية والمواطنة الصالحة.

وبالطبع، لن يأتي النظام التعليمي بكل الوسائل ويضعها أمام الطفل مرة واحدة، بل يتدرج حسب المرحلة وحسب قدرة الطالب الاستيعابية، فالمدرسة تقف على طبيعة مرحلة النمو، وتحدد الخصائص التي تتصف بها تلك المرحلة من النمو. كما تهتم الدول المتقدمة بتدريب النشء وتعليمهم منذ الطفولة على التعايش مع الأساليب المنهجية كدراسة وكأسلوب حياة، وذلك باستعمال ألعاب مسلية في بداية الدراسة الابتدائية، ثم تتدرج صعوداً حتى تصل إلى ما نراه اليوم من وسائل وأدوات منهجية منظورة.

ولنر أثر كل مرحلة دراسية[112]:

1. مناهج التعليم الابتدائي وبناء الشخصية القومية: تتسم المرحلة الابتدائية بالميل إلى التطابق في الصفوف الأخيرة منها (أي فيما بين العاشرة والثانية عشرة)، ولكن التلاميذ في الصف الأول (أي تلاميذ سن السادسة) لا يكونون قد نموا بعد إلى مستوى إدراك روح الجماعة؛ بحيث لا يحس التلميذ في هذا الصف بالرغبة في أن يكون كالآخرين، ولكن هذا الميل للجماعة يبدأ في النمو كلما انتقل إلى صف دراسي أعلى؛ ولذلك فالمرحلة الابتدائية تسهم في تطبيع الطفل اجتماعياً.

2. مناهج المرحلة الإعدادية وبناء الشخصية القومية: أكد بعض العلماء في حقل الاجتماع السياسي أن أكثر مراحل التشكيل السياسي تتم بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة، أي في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) من التعليم العام، وتقوم هذه المرحلة بتربية التلاميذ على الالتزام بالاتجاهات والقيم والمعتقدات التي تساعد على حفظ الوضع القائم (Status Quo) عن طريق القيام بعملية تسييس لوعي الطلاب في إطار الاتجاهات الخاصة بالنظام السياسي الحاكم. ومن ثم يبدأ في تكوين الشخصية السياسية للطفل في نهاية المرحلة الابتدائية، ثم تنمو هذه الشخصية في المرحلة الإعدادية. وقد اتخذت المرحلة الإعدادية مكانها في السلم التعليمي كمرحلة وسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها تُمثل مرحلة انتقالية مهمة في حياة التلاميذ، إذ تُعد تلاميذها للاضطلاع بأعباء مهمة في الحياة العملية فور تخرجهم منها، وهي في الوقت نفسه تضع الأساس لمن يواصلون دراستهم بعدها.

وتسعى المرحلة الإعدادية لأن تتم ما بدأته المرحلة الابتدائية من إعداد مواطن يشعر باجتماعيته وقوميته ووطنه وعقيدته، وفيها تتأجج المشاعر الوطنية والانتماء والولاء، ومنها يسهل تشكيل شخصية التلاميذ بحفزهم إلى مزيد من الانتماء والعمل الوطني، لأن تشكيل شخصيتهم في هذه المرحلة يكون سهلاً ميسوراً؛ نظراً لأنهم في بداية مرحلة المراهقة، وهي مرحلة اضطراب نفسي يسهل في أثنائها التركيز على بناء شخصياتهم بالطريقة الوطنية والقومية التي يريدها المجتمع والوطن.

ثانياً: المدرس وبناء الشخصية القومية للطلاب

المدرس هو الذي يساعد المدرسة على الوفاء بالتزاماتها نحو المجتمع [113] وتوصيل المناهج الدراسية إلى عقول التلاميذ، فالمجتمع أنشأ المدارس لتحقيق أهداف تربوية معينة نحو خلق المواطن الصالح وتشكيله من أجل التكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه. كذلك فإن تحقيق هذه الأهداف التربوية مرتبط بالمدرس، فإذا اكتسب المدرس القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد وطرائق التفاهم والتخاطب التي يرتضيها المجتمع، كان سهلاً عليه توصيلها للطلاب. وقد أكدت إحدى الدراسات الميدانية عن التأثير الذي تتركه المؤسسات المختلفة في عملية التطبيع الاجتماعي (بناءً على إجابات التلاميذ) أن المعلم هو المؤثر الأول وهو مصدر تشكيل المواطنين لكي يكونوا صالحين[114].

فالمدرس مُطالب بتنمية الشخصية عند تلاميذه وطلابه، وتكوين الشخصية القادرة على التعبير والتفكير والإبداع، والتي تتمتع بالأصالة

وتبتعد عن التقليد، فيقوم المعلم بدوره الاجتماعي في ربط الجهد التربوي بالثقافة القومية والبيئة الاجتماعية.

أما عن المدرس ودوره في التشكيل السياسي لشخصية الطلاب، فيمكن القول إنه إذا كان التعليم يؤدي هدفاً أساسياً وهو التشكيل والتكوين السياسي للتلاميذ، فإن المدرس يؤدي دوراً مهماً في المدرسة وفي عملية التشكيل السياسي للطلاب، فهو في ذلك(115):

أ. يتحيز للقيم السياسية والاتجاهات التي يتبناها النظام القائم في المجتمع الذي يُعلِّم أبناءه الوحدة الفكرية، ويتحاشى ما يمكن أن ينتج عن تشتت فكري وتضارب وتصارع بين الانتماءات السياسية المختلفة، بشكل يؤدي إلى عدم تماسك البناء الاجتماعي وفقدان الهوية السياسية للجماعة.

ب. يؤثر في الطلاب من خلال المعتقدات والقيم السياسية التي يؤمن بها المعلم، وبالتالي تؤدي إلى تفتح الحس السياسي عند التلاميذ وتفكيرهم فيما يجري حولهم.

جـ. للمعلم دور في بثِّ المُثل والممارسات التعليمية في كل مجتمع، والتي يجب أن تنسجم مع نظام السيطرة القائمة في المجتمع، بحيث تصبح المُثل الثقافية للنظام السائد جزءاً من محتوى النظام المدرسي.

د. يقوم بتوكيد الممارسة السياسية في نفوس التلاميذ بما يقوم به المدرس من سلوك ديمقراطي داخل الفصل، وبما يمارسه من سلوكيات سياسية

تؤكد قيم المشاركة والإيجابية السياسية في نفوس التلاميذ، والتي تتوافق مع إطار النظام المدرسي (انتخابات الاتحادات الطلابية مثلاً).

فالمدرس يلعب دوراً مهماً في بناء شخصية تلاميذه، من خلال علاقات التعاون والحب وسلوكه الشخصي مع تلاميذه، ولذلك يقول خبراء التربية: إن تقبل التلاميذ لأستاذهم منذ اليوم الأول هو العامل الحاسم والأصيل في تقمصهم شخصيته وحُبهم له وتأثرهم به. كما يقوم المدرس في الفصل الدراسي بإتاحة الفرصة للطلاب بأن يتشكلوا سياسياً، وتبنى شخصياتهم القومية والوطنية الأصيلة بالصراحة الشديدة في تعبيرهم وأحاديثهم مع المُعلم ومع زملائهم، ثم ممارستهم ومشاركتهم السياسية في إدارة مدرستهم ومشاركتهم الاجتماعية في تنظيم كافة جوانبها[116]، من هنا تبرز أهمية المدرِّس ودوره المهم في تعزيز الهوية.

ثالثاً: طبيعة النظام المدرسي ودوره في بناء شخصية التلاميذ

النظام المدرسي هو الوحدة الاجتماعية للمدرسة التي تميزها من غيرها من الوحدات والمؤسسات الأخرى، وللمدرسة جوها الخاص الذي يساعد بدرجة أو بأخرى على التشكيل السياسي وإحساس التلاميذ بالفاعلية الشخصية، وتحديد نظرتهم تجاه البناء الاجتماعي والسياسي القائم. ويشارك بهذا الصدد تأثير كل من نوعية المدرس وطبيعة علاقته بالتلاميذ ومدى وجود التنظيمات السياسية المدرسية، فالنظام المدرسي هو البيئة التي تتم من خلالها العملية التعليمية، والتي تحدد إطار العلاقة بين الطالب ومختلف تشكيلات المدرسة من طلاب ومدرسين وإداريين ونظار وعمال أيضاً، فبيئة المدرسة أو نظامها يسهم في صنع التوجيه السياسي للطفل.

إن النظام التعليمي يعتبر مجتمعاً صغيراً يمارس فيه الطالب العديد من الأشياء التي تؤهله ليكون مواطناً صالحاً إيجابياً، أي تعمل النظم التعليمية على بناء الشخصية الوطنية الإيجابية لكل تلميذ من خلال الآتي[117]:

أ. توكيد انتمائه وهويته المحلية إلى المجتمع المدرسي بصفته المجتمع الصغير الذي يعبر عن المجتمع الأكبر وهو الدولة أو الوطن، وتوكيد الانتماء الاجتماعي لدى الطفل ما هو إلا خطوة أولى وأساسية نحو انتمائه، وترسيخ شعوره الوطني وارتباطه العاطفي بوطنه وقوميته وشعبه.

ب. توكيد القيم الإيجابية للسياسة؛ مثل المشاركة السياسية الإيجابية من خلال التصويت السياسي لاختيار أعضاء اتحادات الطلاب، وكذلك من خلال رواد ومشرفي الفصول كحلقة ربط بين القاعدة (الطلاب) والإدارة من جهة والعالم الخارجي (خارج البيئة المدرسية) من جهة أخرى، وتؤصل هذه العملية في نفس الطفل مدى أهمية المشاركة الإيجابية وقيمة هذه المشاركة السياسية.

جـ. توكيد الإدارة الذاتية بوصفها صورة للديمقراطية داخل المدرسة، من خلال العمليات البسيطة التي يديرها الطلاب من تنظيم الأنشطة المدرسية والقيام بنظافة المدرسة وطابور الصباح وتحية العلم وحماية أمن المدرسة والقيام بأنشطة مختلفة، تساعد كلها على توجيه دفة المدرسة وإدارتها، وبالتالي ترسيخ مناهج الديمقراطية (في شكلها المبسط وهو حكم الأفراد لأنفسهم وبأنفسهم) وذلك بعيداً عن تدخل عناصر من خارج المدرسة.

د. تدعيم علاقات الالتحام والتعاون بين الطالب وزملائه، لغرس القيم الاجتماعية الإيجابية في نفوس الطلاب، وهي المقدمة الأولى لغرس الأهداف الوطنية في نفوس التلاميذ.

وهكذا يعمل النظام المدرسي على بناء وتحديد وتوجيه الشخصية الوطنية والقومية للتلاميذ من خلال الوسائل والأهداف وطبيعة النظام المدرسي[118].

رابعاً: النشاط المدرسي ودوره في بناء شخصية الطلاب

يعد النشاط المدرسي وسيلة من وسائل إبراز العوامل الذاتية الكامنة للتلميذ والتعبير عن مواهبه وقدراته الخاصة، والتي يستطيع من خلالها أن يبرز فكره ومهاراته[119].

إن نوعية النشاط المدرسي الذي يقوم به التلميذ في المدرسة تحدد وتشكل جزئياً هوية التلميذ ومعارفه واتجاهاته ومواقفه السياسية، وتعتبر من أهم العوامل التي تجعل المدرسة قادرة على التربية السياسية للطفل[120]، وتجعله قادراً على تحمل أدوار المواطنة المسؤولة ومهامها.

ويمكن استعراض أهداف النشاط المدرسي في بناء الشخصية الوطنية والقومية والسياسية للتلاميذ فيما يلي[121]:

أ. تدريب الصغار على طرق مجتمع الكبار وأساليبه، ويجب أن تمنحهم بالتدرج استقلالاً أكثر فأكثر، كما ينبغي أن يمارسوا حرية ومسؤولية أكبر كلما كبروا، ولذا يتم ترسيخ معنى الحرية الحقيقية في نفوس المتعلمين.

ب . تتوافر في الأنشطة المدرسية ممارسة لمبدأ الشورى، وذلك عن طريق المناقشة والأسلوب الديمقراطي في الحوار وتبادل الرأي والخبرة واحترام قرارات الأغلبية والعمل بروح الجماعة .

جـ . التدريب على حُسن اتخاذ القرار، فلا يأتي القرار فردياً أو عفوياً، وإنما يأتي نتاجاً للمدارسة والمشاركة في الموضوع .

إن الأنشطة المدرسية تساهم حقاً وبإيجابية في بناء الشخصية الوطنية والقومية للتلاميذ، كما أنها تتكامل مع كافة الأدوات التعليمية في بناء هذه الشخصية وتدعيمها .

التعليم المصري الحديث

التعليم المصري له جذوره المتعمقة في التاريخ، ويرجع إلى عمق التاريخ المصري وحضارته القديمة . ولقد واكب التعليم - طوال مسيرة المجتمع المصري الطويلة - متطلبات المجتمع وآماله وعمل على تحقيق أهدافه الموضوعة .

وجاءت ثورة 23 تموز/ يوليو 1952، لتولي التعليم اهتماماً خاصاً، باعتباره وسيلة مهمة للتغيير الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي الذي كانت تنشده حكومة الثورة وتسعى لتحقيقه على أوسع نطاق، فقامت بنشر التعليم وجعلته إلزامياً في المرحلة الابتدائية، ثم نشرت مبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص وطبقت التعليم المجاني في المستويات التعليمية كافة . واستطاعت الدولة - في هذه المدة - من خلال التعليم، توكيد الشخصية المصرية الحرة في نفوس الجميع ووحدت هويتهم

القومية وتماسكهم الاجتماعي، وأدت إلى المساواة الكاملة والشاملة في فرص التعليم وأحقية الجميع في الوصول إلى أعلى درجات السلم التعليمي.

كما استطاع التعليم المصري في هذه الفترة مواكبة التحولات الجذرية في المجتمع المصري، وهي تلك التغيرات من النظام الرأسمالي إلى النظام الاشتراكي والاعتماد الكامل على المصريين في العمل وفي حكم البلاد وفي تقرير شؤونهم الخاصة بأنفسهم، وكذا حق الممارسة السياسية للجميع، هذا بالإضافة إلى المزايا الإيجابية الأخرى التي ذخر بها التعليم المصري في عقود ما بعد الثورة.

أولاً: أهداف وفلسفة ومبادئ التعليم المصري الحديث

هناك عدة مبادئ وأهداف للتعليم المصري الحديث يجري تطبيقها في إطار فلسفة عامة تحكم نظم التعليم منها:

1. فلسفة ثورة تموز/ يوليو 1952 وانتشار التعليم

لقد حرصت الثورة على تطبيق التعليم المجاني ليشمل التعليم الثانوي والجامعي والعالي منذ عام 1962، وتوسعت في مختلف نوعيات التعليم، وصدر في عام 1953 قانون لتنظيم التعليم الابتدائي وجعله إلزامياً. كما تم الاهتمام بالتعليم الفني لتحقيق التطور الصناعي والزراعي بوصفهما هدفين وطنيين، وتم تطوير المناهج وتحديثها في العام الدراسي 1975/ 1976، وكانت قد تمت تطويرات في أواخر الخمسينيات وأوائل

الستينيات لتواكب ما تحتاجه الدولة من قيم وأهداف لتواكب التغيير الاجتماعي والسياسي.

كما صدر القانون رقم 39 لعام 1981 وهو قانون التعليم الذي قرر عدة مبادئ مهمة منها: ديمقراطية التعليم والأخذ بفكرة التعلم الإلزامي والأساسي لمدة تسع سنوات متتابعة؛ وجاء هذا القانون ليواكب فلسفة واضحة تسير عليها الدولة لحماية التعليم[122].

ولذلك، ولأول مرة في عهد الثورة، صار في مصر فلسفة تعليمية واضحة تجعل من التربية والتعليم أداة للتغيير الاجتماعي، ووسيلة لتحقيق أهداف قومية ثابتة لا علاقة لها بالأهواء الشخصية للحكام، فكانت سياسة التعليم في عهد الثورة تعمل على تحقيق عدة أهداف، أهمها على الإطلاق العناية بالثقافة القومية والقيم الروحية وتنشئة التلاميذ تنشئة وطنية ودينية واجتماعية تبعث في نفوسهم الاعتزاز بقوميتهم والإيمان بالانتماء إلى الوطن وتزويدهم بالمثل العليا.

وفي هذا الإطار نص دستور جمهورية مصر العربية في مادته الثانية[123] على أن «الإسلام دين الدولة الرسمي واللغة العربية لغتها الرسمية ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيسي للتشريع». ونصت المادة 18 على أن «التعليم حق تكفله الدولة وهو إلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى، وتشرف الدولة على التعليم كله وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي». كما تؤكد المادة 19 أن «التربية الدينية مادة أساسية في مناهج التعليم العام»، وكذا تعلن المادة 20

أن «التعليم في مختلف مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة».

ومن هذا نرى أن الدولة تشرف على التعليم لتحقيق غاياتها من التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي[124].

2 . الأهداف الطويلة المدى والبعيدة الأمد للنظام التربوي المصري

يمكن تحديد الأهداف الطويلة الأجل المتوخاة من التعليم والتي تستمد مما يواجهه المجتمع من متغيرات ومن الآمال التي ينشدها لخيره وسداد احتياجاته، ومن كونها تعبيراً عن فلسفته وحركته ونظامه الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، ومن هذه الأهداف[125]:

أ . تأكيد بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل؛ وذلك بالبعد عن السلبيات المتأصلة في الشخصية المصرية، ولذلك فلابد من التخلص من السلبيات في شخصية المواطن المصري، كهدف طويل الأمد للتعليم المصري.

ب . إقامة المجتمع بتأصيل قيمة العمل الإيجابي في نفوس جميع الطلاب.

جـ. تحقيق التنمية الشاملة في جوانبها المجتمعية كافة: اقتصادية واجتماعية وثقافية.

د . إعداد جيل من العلماء.

3. الأهداف التعليمية من خلال قانون التعليم[126]

تتمثل الأهداف التي وردت في المادتين الأولى والسادسة عشرة بما يلي:

1. تنص المادة الأولى على ما يلي: يهدف التعليم قبل الجامعي إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه وبقيم الخير والحق والجمال، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق أهدافه وذاته والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات، أي مواصلة التعليم العام والجامعي من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه.
2. ونصت المادة السادسة عشرة على الآتي: يهدف التعليم الأساسي إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة؛ وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً صالحاً منتجاً في بيئته ومجتمعه.

ثانياً: الدور السياسي للتعليم المصري الحديث

يرتبط الدور السياسي للتعليم المصري الحديث بالدور الاجتماعي والتنموي الشامل[127]:

1. الآثار السياسية والأهداف السياسية للتعليم المصري الحديث

حدثت تحولات على المستوى الدولي من حروب طاحنة وتحولات وانقسامات بين شرق وغرب وسباق تسلح، وتحولات على المستوى القومي مثل احتلال فلسطين من قبل اليهود وطرد شعبها وبروز مشكلة فلسطين في الواقع العربي، كما فرضت هذه المشكلة مشكلات عديدة على العالم العربي. وقد تأثر التعليم المصري بذلك أيَّما تأثر، وأصبح له وجهه وآثاره السياسية[128].

وقد قام المجلس القومي للتعليم بوضع الأسس والمبادئ الرئيسية التي يجب أن يقوم عليها التخطيط التعليمي في مصر على النحو التالي[129].

أ. بناء الطلاب وتعليمهم وتربيتهم بما يتوافق وبناء المجتمع الديمقراطي.

ب. إعداد الشباب المصري للمستقبل إعداداً متكاملاً يتطلب العناية بتنمية الشعور الوطني بالانتماء والمسؤولية، حتى يتمكن المواطنون من المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد انطلاقاً من إدراك واع بأهدافه.

جـ. لابد من أن تشمل المناهج مادة التربية القومية كمادة إجبارية.

ولذلك فإن البعد السياسي في التعليم المصري واضح من حيث الأهداف والآثار، ومن ذلك تربية السلوك السياسي الديمقراطي في جميع مراحل التعليم المصرية، بحيث يقوم التلاميذ ببعض الممارسات الأساسية، ومنها احترام الرأي المعارض والنظرة المتساوية للناس بغض النظر عن عقيدتهم أو لونهم أو جنسهم.

2 . التعليم المصري ودوره في بناء شخصية الطالب السياسية

اتجهت سياسة التعليم في مصر إلى بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل، مع تأكيد الهوية الثقافية العربية والإسلامية لهذه الشخصية، دون تعصب يدعونا للانعزال عن العالم ورفض التعرف على تطور الفكر فيه.

ويهدف التعليم المصري، فيما يهدف، إلى بناء الشخصية المصرية وجعلها قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، ويتطلب تحقيق هذا الهدف[130] الآتي :

أ. تدعيم عوامل القوة الإيجابية الراسخة في الشخصية المصرية وتعزيزها، والتي مكّنتها من الصمود ومقاومة جميع المحاولات المنظمة والمتعمدة لإضعافها عبر آلاف السنين.

ب. تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية للشخصية المصرية؛ لأن هذه الذاتية هي العمق الاستراتيجي والأصالة العميقة للشخصية، والتي يجب أن تعمل المدرسة على تكريسها والمحافظة عليها.

جـ. الرصد المستمر والاستقراء الواعي لظروف العصر ومطالب الغد، فلابد من أن يعمل التعليم على تكوينها ورعايتها.

د. غرس بعض القيم الاجتماعية وتعميقها لأنها ضرورية لمواجهة المستقبل.

ويتطلب بناء شخصية الطالب السياسية الاهتمام بالانتخابات السياسية لاتحادات الطلاب على مستوى الفصول والمدرسة، ثم الإدارة التعليمية ثم

المديرية التعليمية لتصل إلى اتحاد طلاب مصر. وتدعم هذه الانتخابات المشاركة الإيجابية للطالب، وبالتالي يتبلور شعوره السياسي ومشاركته السياسية الإيجابية[131].

ثالثاً: التعليم المصري والهوية القومية العربية

إن الارتباط المصري بالقومية العربية تأصل في المدارس العامة وانعكس على مناهجها ونظامها، ونرى تأثير التعليم في توكيد الهوية القومية من خلال الاهتمام بالمبادئ القومية العربية في التعليم الذي يهدف إلى بناء شخصية الطفل المصري على فلسفة وأهداف ومبادئ؛ منها تأكيد الهوية القومية العربية والانتماء العربي للمصريين. وتتلخص هذه المبادئ التي يهدف التعليم إلى نشرها وتأصيلها في نفوس التلاميذ في الآتي[132]:

1. تنشئة الطفل على الاعتزاز بوطنه وقوميته. ويستلزم ذلك:

أ. إدراك الطفل قيمة أهداف التضامن العربي ووحدة العمل بين أبناء الأمة العربية من أجل تحقيق أهدافهم وازدياد قوتهم ونهضتهم.

ب. التوسع في تبصير التلاميذ بأجزاء العالم العربي الكبير والتكامل الجغرافي والاقتصادي بينها ودورها الحضاري المعاصر في اقتصادات العالم.

جـ. إنماء الاتجاهات القومية وقيم الانتماء العربي.

2. تنشئة الطفل على الاعتزاز بثقافته وهويته العربية من خلال[133]:

أ. دعم اللغة العربية وتقوية الروابط الثقافية بين الطفل ولغته بجعل اللغة العربية أساسية في شتى أجهزة التعليم وجعلها اللغة الرسمية في البلاد.

ب. العناية بالتراث العربي والحضارة العربية والإسلامية، بما تتضمنه من قيم دينية وتراث متنوع وقيم خلقية، واستمرار الكفاح من أجل التحرير السياسي والاقتصادي.

جـ. الحفاظ على الذاتية الثقافية العربية؛ وهو ما يعني ضمناً أن تقوم التربية بنقل الثقافة القومية وصيانتها.

3. تنشئة التلاميذ على الولاء والاعتزاز بمصر وبهويتهم ومصريتهم ووطنهم[134]، بمعنى أن تكون هناك عملية غرس للشعور الوطني بالانتماء الوطني والقومي في نفوس الطلاب، وبحيث يستند هذا الانتماء للوطن إلى عدة أسس مهمة منها[135]:

أ. الانتماء إلى مصر لابد من أن يكون متكاملاً ومفضياً إلى الانتماء إلى العالم العربي، فهما وجهان لعملة واحدة.

ب. الاعتزاز بالشخصية المتميزة للمصريين، سواء بسماتهم الخاصة بهم، أو بسماتهم المشتركة مع غيرهم من العرب.

جـ. ورغم أن اللون القومي ظل طاغياً لفترة طويلة في تاريخ مصر، فإن الولاء لمصر - وهي جزء من العالم العربي - لا يتعارض إطلاقاً مع هوية مصر العربية.

د. التوسع المناسب لنضج التلاميذ في دراسة تاريخ مصر بشخصياته وبطولاته، وكذلك جغرافية مصر.

رابعاً: برامج التطوير التربوي الحديث في مصر

شهد التعليم المصري عملية تطوير واسعة خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وتمثل هذا التطوير في العديد من المجالات؛ ومنها:

1. تعديل القوانين التعليمية التي تمثل الإطار العام للنظام التعليمي، فتم وضع وإصدار قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981 ثم تعديله أكثر من مرة[136] من أجل ضم التعليم الابتدائي والإعدادي إلى مرحلة التعليم الأساسي، واعتبار التعليم الأساسي إلزامياً، وإلغاء السنة السادسة من التعليم الابتدائي المصري عام 1988، وإعادة السنة السادسة للتعليم الابتدائي عام 1999.

2. إقامة العديد من المؤتمرات والندوات التربوية والتعليمية، سواء أكانت مؤتمرات سنوية لبعض كليات التربية، أم مؤتمرات نوعية موضوعية تتناول عمليات التطوير التعليمي والتربوي وتناقش مشكلات التعليم في مصر[137]. وقد ساهمت هذه المؤتمرات بعدد كبير من البحوث والدراسات التي أثّرت كثيراً في عمليات التطوير والتقويم وإصلاح الهيكل التعليمي المصري.

3. إنشاء المجلس القومي للتعليم ضمن المجالس القومية المتخصصة، لوضع تصورات الخبراء للتطوير التربوي والإصلاح التعليمي[138].

وإنشاء العديد من المراكز التربوية والتعليمية المتخصصة لرصد التطوير التربوي والتعليمي ودراسته في مصر؛ مثل المركز القومي للبحوث التربوية، والمركز القومي للمناهج والامتحانات.

الدراسة التحليلية للمناهج الدراسية للتعليم وتأثيرها في هوية الطلاب في مصر

نعرض في هذا المبحث لتحليل مضمون المناهج الدراسية الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) في مصر وما تضمنته هذه المناهج من توجهات قومية أو وطنية أو دينية أو إقليمية، بغرض التأثير في هوية الطلاب وتوجيههم. وقد تم اختيار فترتين مهمتين لإخضاعهما لتحليل المضمون (المحتوى) للوقوف على تأثير التوجه الرسمي وانعكاسه على تغيير المناهج الدراسية، ثم القيام بتحليل فترة ثالثة للتأكد من صحة النتائج.

الفترة الأولى للتحليل: تتضمن مناهج مرحلة التعليم الإعدادي للعام الدراسي 1980/ 1981، وتم اختيار هذا العام لأنه العام الذي أعقب توقيع اتفاقيات السلام بين مصر وإسرائيل في كامب ديفيد، ومعاهدة السلام المصرية ـ الإسرائيلية، والقطيعة العربية لمصر، وابتعاد مصر سياسياً ودبلوماسياً عن أمتها العربية، وما مثلته اتفاقيات السلام من تأثير في مضمون بعض المناهج طبقاً لتوجهات السياسة المصرية آنذاك، وهي أسباب مهمة تجعل من تحليل مناهج هذا العام تحليلاً يعطي مؤشرات مهمة.

الفترة الثانية للتحليل: هي منهج مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي) للعام الدراسي 1990/ 1991، وهو العام الذي أعقب عودة العلاقات بين مصر والعالم العربي، وما تبع ذلك من تعديل للمناهج الدراسية تأكيداً لهوية مصر العربية، ولذلك تم اختيار هذا العام لتكون دراسة تحليل المضمون استكمالاً للتحليل السابق للوصول إلى نتائج مقارنة تعطي مؤشرات علمية جيدة.

الفترة الثالثة للتحليل: بعد مرور خمس سنوات على العودة الكاملة لعلاقات مصر مع العالم العربي، وتم تحليل مناهج التعليم الأساسي والثانوي في الدراسات الاجتماعية واللغة العربية للعام الدراسي 1993/ 1994.

أولاً: التحليل العام للفئات الرئيسية للمناهج الدراسية 1981/1980

سوف نقوم في هذه المرحلة بتحليل مضمون مناهج التعليم الأساسي للعام الدراسي 1980/ 1981 وبالتحديد الهوية والتوجه القومي في التعليم الأساسي من خلال تحليل المناهج التالية:

- مناهج القراءة للصفوف التسعة.
- مناهج التاريخ للصفوف من الخامس الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي.
- مناهج الجغرافيا للصفوف من الخامس الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي.

- مناهج التربية الوطنية والقومية للصفوف الثلاثة للتعليم الإعدادي .
- القصص المقررة على الصفوف من الخامس الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي .

بلغت عينة تحليل المضمون 25 كتاباً دراسياً للعام 1980/ 1981 .

1 . إجمالي تحليل مضمون الفئات الرئيسية للتوجه القومي

وفي هذا المجال نرى إجمالي التكرارات والتوزيع النسبي للفئات الرئيسية للتوجه القومي في مناهج التعليم الأساسي للعام الدراسي 1980/ 1981، كما يوضح الجدول (1) والجدول (2) النتائج التالية :

أ. كان التوجه المصري في كل فئات التحليل الرئيسية يحتل المرتبة الأولى، وتراوحت نسبته ما بين 32.4٪ و 52.2 ٪ من مجموع كافة التكرارات الخاصة بالتوجه القومي .

ب . جاء التوجه العربي في المركز الثاني في أغلب فئات التحليل ووحداته، وجاء التوجه الإسلامي في المركز الثالث في أغلب وحدات التحليل .

ج. بلغ المتوسط الإجمالي للتوزيع النسبي لكل الفئات الرئيسية للتوجه القومي على الشكل التالي :

- بلغ المتوسط العام لفئة التوجه المصري 41.2 ٪ .
- جاءت فئة التوجه العربي بعد ذلك بمتوسط عام 21.2 ٪ .

- وجاء التوجه الإسلامي في المركز الثالث بمتوسط عام وقدره 17.7٪ .

- وهناك هامش بلغ متوسطه العام 19.9 ٪ وهو نتيجة وجود نسبة عامة في كل من وحدات تحليل العنوان والموضوع والخرائط والصور والرسوم، وسوف نرى تفاصيل الوحدات المختلفة لتحليل المضمون .

الجدول (1)

متوسط إجمالي التوزيع النسبي للفئات الرئيسية لتحليل المضمون من خلال جميع وحدات التحليل لمناهج 1980/ 1981

التوزيع النسبي	الفئات الرئيسية	مصري	عربي	إسلامي	عام
متوسط التوزيع النسبي ٪		41.2	21.2	17.7	19.9

2 . تفسير نتائج إجمالي التوزيع النسبي لكل فئات التحليل

تؤكد النتائج تغليب النظرة الوطنية على البعد القومي في مناهج التعليم الابتدائي والإعدادي عقب اتفاقيات كامب ديفيد، وتراجع البعد القومي بشدة إلى نصف التوزيع بالنسبة إلى التوجه الوطني، مما يدل على بث مواد وموضوعات عن الهوية المصرية المحلية في المناهج الدراسية، وكذلك ارتفاع نسبة الموضوعات العامة بشدة لتأتي في المركز الثالث وبفارق ضئيل عن التوجه العربي، وهذا يعود إلى إعادة النظر في بعض مناهج التعليم الأساسي لتكون عامة بعيدة عن التوجهات الأساسية

للهوية القومية العربية التي يؤمن بها أغلب المصريين، وذلك عقب ابتعاد مصر عن أمتها العربية.

أ. تحليل مضمون عناوين الكتب الدراسية 1980/ 1981 : تظهر نتائج المضمون بالنسبة إلى وحدة العناوين، النقاط التالية:

- إن الاهتمام الأكبر في عناوين الكتب الدراسية كان باسم مصر، حيث بلغ عدد الكتب التي تحمل اسم مصر (9) كتب من مجموع (25) كتاباً خاضعاً للتحليل بتوزيع نسبي قدره 36 ٪.

- جاءت الكتب العامة التي لا تحمل أي مضمون قومي في عناوينها (مثل كتب القراءة والجغرافيا الحديثة وقصتي عقلة الصباع في مدينة الشمع والقلب الذهبي وغيرها) في المركز الثاني، وبلغت تكراراتها سبعة وبتوزيع نسبي قدره 28 ٪.

- وجاء التوجه الإسلامي في عناوين الكتب الخاضعة للدراسة، بتكرارات قدرها أربعة فقط، وبلغ التوزيع النسبي لهذا التوجه 16 ٪ فقط (وهي كتب قصة خديجة بنت خويلد، وقصة عمرو بن العاص الفاتح الإسلامي، وصور من تاريخ مصر الإسلامية، ومعالم التاريخ الإسلامي) للصفين الخامس الابتدائي والثاني الإعدادي.

ب. التحليل العام من خلال وحدة الموضوعات التي تضمنتها المناهج الدراسية الخاضعة للتحليل للعام الدراسي 1980/ 1981 : وتوضح هذه الوحدة أسماء الموضوعات التي تضمنتها جميع الكتب الدراسية الخاضعة للدراسة، وبلغ عدد هذه الموضوعات 545 موضوعاً في جميع الكتب

الخاضعة للدراسة، أي بمتوسط عام قدره 22 موضوعاً مختلفاً في كل كتاب دراسي.

ومما لاشك فيه أن عناوين الموضوعات تعبر عما يكتب تحتها، ولذلك يكون لتوجه عناوين الموضوعات تأثير كبير في تحديد ما يدور داخل الموضوع من أحاديث وما تتضمنه من اتجاه قومي، وإن كان أحياناً يكتب عنوان ثم يكتب تحته شيء مختلف. ومثال على ذلك جاء في أحد الموضوعات عن جامعة الدول العربية الذي اتخذ عنواناً رئيسياً هو «جامعة الدول العربية» سرد لدور مصر في إنشاء جامعة الدول العربية ودعمها، ويتحدث عن مصر أكثر مما يتحدث عن دور جامعة الدول العربية في توحيد كلمة العرب وتقريبهم من هدفهم القومي.

الجدول (2)

التكرارات والتوزيع النسبي للفئات الرئيسية للتوجه القومي في المناهج الدراسية للتعليم الأساسي 1980/ 1981 في كل وحدات التحليل

الفئات الرئيسية	وحدة التحليل	وحدة العنوان		وحدة الموضوعات		وحدة العبارات		وحدة الكلمات		وحدة الخرائط والصور	
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
مصري		9	36	177	32.4	2194	45.1	5807	52.5	273	39.8
عربي		5	20	84	15.4	1351	27.7	2984	27	108	15.7
إسلامي		4	16	79	14.5	1326	27.2	2269	20.5	72	10.5
عام		7	28	205	37.7	---	--	------	---	233	34
الإجمالي		**25**		**545**		**4871**		**11060**		**686**	
التوزيع النسبي٪			100		100		100		100		100

ويتضح من تحليل مضمون الموضوعات ما يلي :

- بلغ التوجه المصري 177 تكراراً، بتوزيع نسبي قدره 32.4٪، وهو أعلى توجه في جميع العناوين للموضوعات المختلفة . ورغم ذلك يلاحظ أن هذه النسبة هي أقل نسبة للتوجه المصري في جميع وحدات التحليل للفئات الرئيسية ، رغم أنها تقترب من ثلث تكرارات هذه الوحدة .

- أن الموضوعات العامة التي تتحدث عن موضوعات عالمية وعلمية ودينية وأدبية وليس لها علاقة بأي توجه قومي مصري أو عربي أو إسلامي من خلال وحدة العنوان ، قد فاقت جميع الفئات الرئيسية فبلغت تكراراتها 205 تكرارات بتوزيع نسبي قدره 37.7 ٪ .

- جاءت فئة التوجه العربي في المركز الثالث بتكرارات قدرها 84 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 15.4 ٪ .

- جاءت فئة التوجه الإسلامي مقاربة للتوجه العربي بـ 79 تكراراً فقط وبتوزيع نسبي قدره 14.5 ٪ في المركز الرابع لوحدة الموضوعات .

ج . التحليل العام من خلال وحدة العبارات : رغم ما يوجد في العبارة أو الجملة من كلمات لها معان مباشرة أو غير مباشرة (رمزية) فإنها تعبر عن توجه معين؛ ولذلك فتحليل موضوعات الجمل والعبارات مهم للغاية؛ لأنه تحليل مضمون يراد توصيله إلى القارئ من معان ورموز وتوجهات ، وإن لم يستخدم اللفظ مباشرة . فمثلاً يمكن الحديث عن العروبة من خلال الحديث عن علاقة المصريين القدماء بالقبائل الوافدة من الجزيرة العربية ،

وهذا الحديث له مغزى غير مباشر ورمزي لتعميق معنى العروبة وارتباطها بالمصريين منذ القدم، ولكن قد لا ترد كلمات العرب والعروبة والقومية العربية نهائياً في العبارات.

وإذا نظرنا إلى العبارات، وجدنا أن التوجه المصري بلغ ذروته بالنسبة إلى تكرارات التوجهات الأخرى، حيث بلغ 2194 عبارة بمتوسط عام قدره 88 عبارة تقريباً في كل كتاب دراسي، وجاء هذا بتوزيع نسبي قدره 45.1٪.

وقد جاءت فئة التوجه العربي في المركز الثاني بتكرارات قدرها 1351 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 27.7٪، كما بلغ المتوسط العام لهذه الفئة حوالي 54 عبارة في كل كتاب دراسي خاضع للتحليل.

وجاءت فئة التوجه الإسلامي في المركز الثالث بتكرارات قدرها 1326 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 27.2٪.

ولم يتم حصر تكرارات العبارات العامة لأنها تمثل الفارق بين هذه ومجموع التكرارات.

د. التحليل العام لمضمون الدراسة من خلال وحدة الكلمة: يمكن أن تؤثر الكلمة في النفوس بدرجة أكبر من موضوعات كثيرة، ولذلك فالتركيز على كلمات معينة مثل القومية العربية وتكرارها في كل الكتب يكون لها تأثيرها الإيجابي في نفوس الأطفال. فتكرار الكلمات ووضع الكلمات القوية المعبرة عن الأهداف المراد توصيلها إلى ذهن الطفل تحقق أهدافها بسرعة، وهذا ما يتم في التوجيه التعليمي، كما أن الكلمات المقصودة

تكون غالباً متضمنة بغزارة شديدة، وفي هذا التحليل العام لمضمون المناهج الدراسية من خلال وحدة الكلمة يتضح ما يلي:

- كان التوجه المصري في مقدمة فئات التحليل، وذلك بتكرارات تزيد على نصف تكرارات التوجه القومي، حيث بلغت هذه التكرارات 5807 تكرارات بتوزيع نسبي قدره 52.2 ٪، وهي نسبة عالية جداً، تظهر الاهتمام الرسمي بإبراز الذاتية المصرية في مناهج التعليم عقب معاهدة السلام والانعزال المصري عن الدول العربية الشقيقة.
- جاء التوجه العربي في المركز الثاني، محتلاً أكثر من ربع تكرارات التوجه القومي، وبلغت تكراراته 2984 تكراراً، بتوزيع نسبي قدره 27٪.
- جاءت فئة التوجه الإسلامي في المركز الثالث بـ 2269 تكراراً، وبتوزيع نسبي قدره 20.5 ٪.

هـ. التحليل العام للفئات الرئيسية من خلال وحدة الخرائط والصور والرسوم: تؤثر الخرائط والصور والرسوم تأثيراً عميقاً في تعميق المعلومات الموجهة للأطفال، وترسيخها في نفوسهم من خلال الرسم التوضيحي والخريطة التي تثبت المعلومات في ذهن الطلاب، وتكون بمنزلة التطبيق العملي لهم.

ويتضح من تحليل مضمون هذه الوحدة في الفئات الرئيسية ما يلي:

- كان التوجه المصري في وحدة الخرائط والصور والرسوم كبيراً، حيث بلغت تكراراته 273 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 39.8 ٪ .

- جاءت الفئات العامة بعد ذلك بـ 233 تكراراً، وبتوزيع نسبي قدره 34٪ .

- وجاءت فئة التوجه العربي بعد ذلك بـ 208 تكرارات، وبتوزيع نسبي قدره 15.7٪ فقط .

- وأخيراً جاءت فئة التوجه الإسلامي في المركز الأخير بـ 72 تكراراً، وبتوزيع نسبي قدره 10.5٪ فقط .

هكذا نرى من خلال ملاحظة نتائج التحليل الأول أن اتفاقيات كامب ديفيد ومعاهدة السلام المبرمة بين مصر وإسرائيل وابتعاد مصر عن الأمة العربية سياسياً انعكست على المناهج الدراسية بصورة مباشرة، والتي حاولت التوسع في بث الموضوعات عن الهوية الوطنية المصرية والموضوعات العامة، بديلاً للموضوعات العربية والقومية في مختلف وحدات التحليل من العناوين والموضوعات والعبارات والكلمات والخرائط والرسوم. وهذا يعكس اهتمام صانعي السياسة المصرية بمحاولة التأثير في هوية طلاب مصر البراعم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية من خلال المناهج الدراسية. ولذلك بلغ متوسط التوجه المصري في تحليل هذه المناهج للعام الدراسي 1980/ 1981، بالإضافة إلى الموضوعات العامة، نحو ثلثي التوجهات، وتبقّى الثلث الأخير للتوجه العربي مع التوجه الإسلامي، وهذا يعكس تأثير الاتجاهات والأحوال السياسية في أهم

أدوات التنشئة السياسية ووسائطها وهي التعليم، أو بكلمة أدق مناهج التعليم.

ثانياً: نتائج تحليل مضمون المناهج الدراسية للتعليم الأساسي 1991/1990 بصورة عامة من خلال كل وحدات التحليل

بلغت عينة الدراسة 20 كتاباً دراسياً، ويعود انخفاض عدد الكتب الخاضعة للدراسة هذا العام الدراسي إلى عدة عوامل منها:

1. نقص السنوات الدراسية للتعليم الأساسي سنة دراسية، وهي السنة السادسة من المرحلة الابتدائية، وأصبح التعليم الأساسي ثماني سنوات بدلاً من تسع سنوات، وأدى ذلك إلى تقليل عدد العينة في هذه الدراسة.

2. دمج بعض المواد الدراسية من خلال مناهج موحدة، مثل مناهج التربية الوطنية والقومية والتاريخ والجغرافيا، التي أعدت في كتاب واحد هو الدراسات الاجتماعية الذي تضمن المواد الثلاث.

تبرز الدراسة في هذا التحليل الفئات الرئيسية من خلال كل وحدات التحليل والوزن النسبي لكل فئة داخل كل وحدة تحليل للمناهج الدراسية للتعليم الأساسي للعام الدراسي 1990/ 1991.

وسوف تتم دراسة هذا التحليل في أربع نقاط هي:

1. متوسط إجمالي التوزيع النسبي لكل فئة من الفئات الرئيسية للتحليل

ويوضح هذا المتوسط إجمالي التوزيع النسبي في كل وحدات التحليل مقسوماً على عدد وحدات التحليل الخمس، وفائدة هذا المتوسط هي قياس

المتوسط العام للوزن النسبي لكل فئة من الفئات الرئيسية من خلال جميع وحدات تحليل المضمون لهذه المواد الخاضعة للتحليل .

وكما يتضح من الجدول (3) تظهر النتائج التالية :

أ . تصدرت فئة التوجه المصري التوجهات الأخرى كافة ، وجاءت بتوزيع نسبي متوسط عام قدره 41.1 ٪ من مجموع متوسط التوزيعات النسبية .

ب . جاء التوجه الإسلامي في المركز الثاني في المتوسط العام للتحليل بمتوسط توزيع نسبي قدره 22.9 ٪ .

جـ . وجاء في المركز الثالث - وبفارق بسيط عن التوجه الإسلامي - التوجه العربي بمتوسط توزيع نسبي قدره 21.3 ٪ من متوسط مجموع التوزيع النسبي لمختلف وحدات التحليل .

الجدول (3)

متوسط التوزيع النسبي للفئات الرئيسية

من خلال جميع وحدات التحليل لمناهج التعليم الأساسي 1990/ 1991

الفئات الرئيسية	مصري	عربي	إسلامي	عام
متوسط التوزيع النسبي ٪	41.1	21.3	22.9	15.7

د . كان هناك متوسط توزيع نسبي قدره 15.7٪ للموضوعات العامة في المناهج الدراسية من خلال وحدات التحليل فقط ، هي وحدة العنوان ووحدة الموضوعات ووحدة الخرائط والرسوم والصور ، وهي نسبة عامة لا يمكن أن تدخل في إحدى الفئات .

ويتضح من هذا التحليل أن الاتجاه المصري يحتل صدارة الاتجاهات في جميع وحدات التحليل وبفارق يصل إلى ضعف ما كانت عليه التوجهات الأخرى. وكذلك تقدم الاتجاه الإسلامي على الاتجاه العربي في المتوسط العام للتوزيع النسبي وبمعدل طفيف قدره 1.6٪ فقط.

2. تفسير نتائج إجمالي التوزيع النسبي لكل فئات التحليل

رغم تفوق التوجه المصري الوطني في مناهج العام الدراسي 1990/ 1991، فقد انخفض مع التوجه العام إلى نحو 56 ٪ بدلاً من 67 ٪ في مناهج العام الدراسي 1980/ 1981، وارتفع التوجه الإسلامي، وثبت التوجه العربي بعد عودة العلاقات المصرية - العربية إلى مجراها الطبيعي. وهذا يعني تأثر مناهج التعليم المصري بالأحداث السياسية، وانعكاس ذلك على توجهات الهوية التي تبث للطلاب من خلال المناهج الدراسية، ودل ذلك على انخفاض الاهتمام بالموضوعات العامة وارتفاع التوزيع النسبي للتوجه الإسلامي، وارتفاع تكرارات التوجه العربي رغم ثبات التوزيع النسبي تقريباً.

3. مجمل تكرارات التوزيع النسبي للفئات الرئيسية في جميع وحدات التحليل

تستعرض الدراسة في هذا المجال مختلف التكرارات والتوزيع النسبي للفئات الرئيسية في كل وحدات التحليل التي يحددها الجدول (4) والذي يتضح منه ما يلي:

أ. تفوق التوجه المصري على بقية التوجهات الأخرى في أربع وحدات للتحليل هي وحدة الموضوع، ووحدة الكلمة، ووحدة العبارات، ووحدة الخرائط والصور والرسوم، بينما جاء هذا التوجه في المركز

الثاني في وحدة تحليل العنوان، وتفوق عليه التوجه العربي في هذه الوحدة.

ب. جاء التوجه العربي في المركز الأول متفوقاً على بقية التوجهات الأخرى في وحدة العنوان فقط، بينما تساوى هذا التوجه مع الاتجاه الإسلامي في المركز الثاني في وحدة الخرائط والرسوم، ثم جاء في المركز الثالث في بقية الوحدات الأخرى وهي وحدة الموضوعات ووحدة الكلمة ووحدة العبارات.

جـ. جاء التوجه الإسلامي في المركز الثاني في أغلب وحدات التحليل، وإن تساوى مع التوجه العربي في المركز الثاني في وحدة الخرائط والرسوم، وجاء في المركز الثالث في وحدة العنوان فقط، وجاء هذا التوجه الإسلامي في المركز الثاني من خلال وحدات التحليل ووحدة الموضوعات ووحدة الكلمة ووحدة العبارات.

وسوف نرى تفاصيل تحليل مضمون المناهج الدراسية للتعليم الأساسي للعام الدراسي 1990/ 1991 في الفئات الرئيسية من خلال وحدات التحليل المختلفة في النقاط التالية، ونتعرف إلى تكرارات كل فئة وكذا التوزيع النسبي لكل فئة رئيسية في كل وحدة تحليل.

4. تحليل الفئات الرئيسية في كل وحدات تحليل المضمون

أ. تحليل مضمون العنوان: وبتحليل مضمون وحدة العنوان للفئات الثلاث الرئيسية، تظهر النتائج التالية:

- أن عدد تكرارات العنوان 21 تكراراً، رغم وجود 20 كتاباً فقط، وذلك يرجع إلى وجود عنوان يحمل التوجه العربي والإسلامي وهو كتاب: «**الدراسات الاجتماعية . . جغرافية الوطن العربي وتاريخه في العصر الإسلامي**»، للصف الثاني الإعدادي 1990/ 1991، رغم أن العنوان يوحي بالتوجه العربي، فإن ذكر العصر الإسلامي في عنوان الكتاب قد يوحي بالتوجه الإسلامي، ولذلك رأى الباحث وضع هذا العنوان في الفئتين معاً فجاء التوزيع النسبي للمجموع الكلي 105٪.

الجدول (4)
إجمالي التكرارات والتوزيع النسبي للفئات الرئيسية
من خلال جميع وحدات التحليل، لمناهج التعليم الأساسي
للعام الدراسي 1990/ 1991

الفئات الرئيسية / وحدة التحليل	وحدة العنوان		وحدة الموضوعات		وحدة الكلمة		وحدة العبارات		وحدة الخرائط والصور	
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
مصري	6	30	217	35.3	9854	47.7	4475	49.7	433	43.1
عربي	7	35	83	13.5	5108	24.7	2135	23.5	100	9.9
إسلامي	5	25	154	25	5706	27.2	2456	27.1	100	9.9
عام	3	15	161	26.2	----	----	----	---	373	37.1
إجمالي	**21**	**105**	**615**	**100**	**20668**	**100**	**9066**	**100**	**1006**	**100**

- إن التوجه العربي جاء في المقدمة بـ 7 تكرارات وبتوزيع نسبي قدره 35٪، وتلاه التوجه المصري بـ 6 تكرارات وبتوزيع نسبي قدره 30٪، ثم جاء التوجه الإسلامي في المركز الثالث بـ 5 تكرارات وبتوزيع نسبي قدره 25٪، ثم جاءت التكرارات العامة (وهي لعناوين مختلفة تتحدث

عن موضوعات عامة مثل كتاب القراءة والنصوص الأدبية . . . إلخ)
وجاءت بـ 3 تكرارات وبتوزيع نسبي 15٪) .

وهكذا يبرز التوجه العربي في وحدة العنوان .

ب . وحدة الموضوعات : وتتناول عناوين الموضوعات التي تتضمنها الكتب المدرسية الخاصة بوحدة الموضوعات وعددها 615 تكراراً أي بمتوسط حوالي 30.75 موضوعاً في الكتاب الدراسي الواحد . وبدراسة تحليل المضمون على هذه التكرارات يتضح الآتي :

- بلغت تكرارات التوجه المصري 217 موضوعاً ؛ أي ما يعادل 10.85 موضوعاً في كل كتاب ، وبتوزيع نسبي قدره 35.3٪ .
- جاءت الفئة العامة بـ 161 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 26.2٪ .
- ثم جاء التوجه الإسلامي بعد ذلك بـ 154 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 25 ٪ أي بمتوسط حوالي 7.70 موضوعات في كل كتاب .
- ثم جاءت أخيراً فئة التوجه العربي بـ 83 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 13.5٪ ، أي بمتوسط حوالي 4.15 موضوعات في كل كتاب .

ج . وحدة الكلمة : وفقاً لتحليل كلمات الكتب الدراسية للتعليم الأساسي لعام 1990/ 1991 ، كان مجمل الكلمات الخاصة بالتوجه القومي وذات المضمون القومي 20668 كلمة بمتوسط حوالي 1066 كلمة في كل كتاب دراسي .

وبدراسة تحليل مضمون الكلمات ذات التوجه القومي تتضح النتائج التالية :

- جاءت فئة التوجه المصري في المقدمة بتكرارات تقترب من نصف مجموع تكرارات هذه الوحدة، وبلغت تكراراتها 9854 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 47.7٪ .
- جاءت فئة التوجه الإسلامي في المرتبة الثانية بتكرارات بلغت 5706 تكرارات، وبتوزيع نسبي قدره 27.2٪ .
- جاءت فئة التوجه العربي بعد ذلك بتكرارات قدرها 5108 تكرارات وبتوزيع نسبي قدره 24.7٪ فقط .

ويظهر في هذا التحليل استمرار تفوق التوجه المصري وكذلك تقدم التوجه المصري على التوجه الإسلامي والعربي .

د. وحدة تحليل العبارات: ولقد بلغ مجموع العبارات التي تحمل توجهاً قومياً 9066 عبارة أي بمتوسط حوالي 495 عبارة في كل كتاب دراسي في مناهج التعليم الأساسي 1990/ 1991 . ويتضح من تحليل مضمون هذه العبارات النتائج التالية :

- جاءت فئة التوجه المصري في المركز الأول بتكرارات بلغت 4475 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 49.4٪ .
- ثم جاءت فئة التوجه الإسلامي في المركز الثاني بتكرارات قدرها 2456 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 27.1٪ .

- وأخيراً جاءت فئة التوجه العربي في المركز الثالث بتكرارات بلغت 2135 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 23.5٪ .

وبذلك يتضح استمرار تفوق فئة التوجه المصري من خلال وحدة العبارات على بقية فئات التوجه القومي واستمرار تراجع فئة التوجه العربي للمركز الثالث .

هـ. وحدة الخرائط والصور والرسوم: وهي الخرائط والرسوم المتضمنة في جميع الكتب الدراسية الخاضعة لهذه الدراسة . وقد بلغت تكرارات هذه الوحدة الرئيسية 1006 تكرارات (بين خريطة ورسم وصورة) أي بمتوسط عام قدره 50.3 رسماً أو خريطة أو صورة في كل كتاب دراسي خاضع لهذا التحليل .

- جاءت الفئة الرئيسية وهي التوجه المصري في المقدمة بـ 433 تكراراً، وبتوزيع نسبي قدره 43.1٪ .
- ثم جاءت الفئة (عام) وهي تتضمن الخرائط والصور والرسوم التي لا تحتوي على أي توجه قومي مثل خرائط العالم أو صور ورسوم للحياة اليومية، وجاءت بـ 373 تكراراً وبتوزيع نسبي قدره 37.1٪ .
- ثم جاء كل من فئتي التوجه العربي والتوجه الإسلامي في المركز الثالث بـ 100 تكرار لكل منهما وبتوزيع نسبي قدره 9.9٪ لكل منهما .

ويتضح مما سبق تفوق التوجه المصري في أغلب وحدات تحليل المضمون .

هكذا نرى من نتائج التحليل الثاني أن عودة مصر إلى الأمة العربية سياسياً انعكست على المناهج الدراسية عام 1990/ 1991، وبصورة مباشرة على عناوين الكتب والمناهج الدراسية فقط، لتحتل نحو 35٪ من إجمالي الوزن النسبي لوحدة العنوان، بينما تراجع التوجه المصري والإسلامي على حساب العناوين العامة التي تراجعت بشدة. وهذا يوحي بأن تغيير السياسة المصرية تجاه الأمة العربية انعكس إيجابياً وبالشكل فقط على المناهج الدراسية لتأكيد هذه التطورات الإيجابية في مناهج التعليم الأساسي للعام الدراسي 1990/ 1991. ويعزى الاهتمام بتغيير عناوين الكتب والمناهج الدراسية إلى أنها في الواجهة وسهلة التغيير لتتناسب والتوجهات الجديدة للدولة من حيث الشكل بالسرعة المطلوبة وبغض النظر عن تغيير المضمون، بينما ظل التركيز في باقي وحدات التحليل (الموضوعات، العبارات، الكلمات، الخرائط والرسوم) على التوجه الوطني المصري، مع تنامي التوجه الإسلامي والثبات النسبي للتوجه العربي، وتراجع التوجهات العامة. ويدل هذا على أثر عودة العلاقات العربية ـ المصرية على المناهج الدراسية ولو من حيث الشكل، مما يدل على حساسية مناهج التعليم الأساسي وأهميتها في بث الهوية للطلاب في هذه المرحلة اليافعة والمهمة من حياتهم.

ثالثاً: تحليل مضمون الهوية في مناهج التعليم لعام 1994

وتأتي هذه الفترة بعد مرور حوالي خمسة أعوام على عودة العلاقات العربية ـ المصرية الكاملة، وسوف يتم هذا التحليل من عدة محاور:

1 . محور الهوية في كتب الدراسات الاجتماعية في التعليم الأساسي والثانوي

وهي الدراسة التي أجراها عبدالمنعم المشاط[139] وتتضمن تحليل توجهات الهوية في أحد عشر كتاباً للدراسات الإعدادية منها خمسة كتب في التعليم الأساسي الابتدائي والإعدادي وهي : «**محافظتي**» للصف الرابع الابتدائي و«**الإنسان والبيئة عبر التاريخ**» للصف الخامس الابتدائي و«**مصر وطني**» للصف الأول الإعدادي، و«**جغرافية الوطن العربي وتاريخه**» للصف الثاني الإعدادي، و«**مصر والعالم**» للصف الثالث الإعدادي، وستة كتب للمرحلة الثانوية بواقع كتابين لكل صف دراسي : «**جغرافية الإنسان والبيئة والموارد**»، و«**مصر وحضارات العالم القديم**» للصف الأول الثانوي، و«**جغرافية الوطن العربي**»، و«**التربية الوطنية**» للصف الثاني الثانوي و«**جغرافية مصر وحوض النيل**»، و«**تاريخ مصر والعرب الحديث**» للصف الثالث الثانوي، بحجم عينة قدرها 2296 صفحة منها 25٪ للمرحلة الثانوية، وكلها مناهج مقررة في العام الدراسي 1993/ 1994 . وأثبتت نتائج تحليل مضمون توجهات الهوية في العبارات النتائج التالية :

الموضوع	تكرارات	توزيع نسبي ٪	تكرارات	توزيع نسبي ٪	تكرارات	توزيع نسبي ٪
الهوية المصرية	701	54	1901	45.7	2602	47.7
الهوية العربية	270	20.8	1246	30	1516	27.8
الهوية الإسلامية	153	11.8	109	2.6	262	4.8
عام	175	13.4	904	21.7	1079	19.7
الإجمالي	**1299**	**100**	**4160**	**100**	**5459**	**100**

وقد أكد الباحث أن الدول توظف مقررات الدراسات الاجتماعية من أجل غرس الهوية التي تميزها عن غيرها من الدول أو الجماعات الأخرى، وتقصد الدولة من ذلك تكريس مشاعر وأحاسيس الولاء والانتماء كمؤشرات للروح القومية وكأحد عناصر الأمن القومي للدولة. ولا تشذ مصر عن غيرها من الدول في محاولة توظيف مقرر الدراسات الاجتماعية من أجل بناء إجماع وطني حول الهوية المصرية ثم حول بقية مظاهر الهوية.

تفسير النتائج: نلاحظ أنه في مرحلة التعليم الأساسي تمتعت الهوية المصرية بتغطية أكبر حيث بلغت 54٪، بينما كانت في مرحلة التعليم الثانوي 45.7٪، وربما يعد ذلك أمراً طبيعياً من منظور غرس معاني الهوية الوطنية في عقول الصغار. فالطفل في المرحلة الابتدائية قد خرج لأول مرة من نطاق التنشئة الأسرية إلى التنشئة النظامية ولابد من أن يتعرض لنوع من التركيز على هويته الوطنية، ويقل هذا التركيز تدريجياً كلما انتقل الطفل إلى المراحل التعليمية العليا، ومن ثم المراحل العمرية الأكبر، وذلك بسبب النمو الجسدي والعقلي. كما أن مظاهر الهوية التي أظهرها التحليل لا تعني تناقضاً فيما بينها، ولكنها تعكس درجة من التنوع في الانتماء والتدرج في الولاء. ومازالت الهوية العربية هي ركيزة الهوية المصرية، ومن المنطقي أن تحظى الهوية العربية بالمرتبة الثانية من الاهتمام في ظل الاهتمام القومي العربي، وقد تمت تغطيتها بصورة مرضية. وجاء التوجه العام (أفريقي - عالمي - بحرمتوسطي) كعناصر للهوية في المركز الثالث، بينما جاءت الهوية الإسلامية بعد كل ما يثار حول عمليات الإحياء الديني والتغلغل في المناهج، في المركز الرابع بعد التوجه العام.

2 . تحليل مضمون مادة القراءة والنصوص في التعليم الأساسي للعام الدراسي 1993/ 1994 وتوجهات الهوية

وهي دراسة قامت بها الباحثة نيفين مسعد[140] لدراسة أبعاد الهوية في ثمانية كتب للغة العربية والقراءة والنصوص الأدبية للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، وأثبتت توجهات الهوية على النحو التالي:

تفسير النتائج: يوضح الجدول الآتي طغيان البعد الوطني على ماعداه من تشكيل الهوية المصرية، ضمن إجمالي قدره 406 فقرات تناولت الموضوع على مدار المرحلتين، استأثر البعد الوطني بـ 209 فقرات بنسبة تصل إلى 51.4٪، بينما تناول البعد العربي والإسلامي للهوية موقعهما بنسبة 17٪، 32٪ للهوية العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية على التوالي، وبنسبة 18٪، 21٪ للهوية الإسلامية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية على التوالي. ووصلت التوجهات العامة إلى معدلات متدنية للغاية ولم تصل إلى 5٪ من إجمالي توجهات الهوية. ويظهر التحليل أن محتويات الكتب والمقررات الدراسية في القراءة والنصوص واللغة العربية تنجح في غرس أولويات الهوية وتكريسها.

	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية	
الهوية	**تكرارات**	**توزيع نسبي ٪**	**تكرارات**	**توزيع نسبي ٪**
الهوية المصرية	104	63	105	43
الهوية العربية	27	17	77	32
الهوية الإسلامية	29	18	52	21
عام	2	2	10	4
الإجمالي	**162**	**100**	**244**	**100**

3. الهوية في كتب القراءة واللغة العربية الثانوية

وهي دراسة لتحليل مضمون الفقرات في ستة كتب للقراءة واللغة العربية هي: «**القراءة العربية والأدب العربي**» للصف الأول الثانوي و«**القراءة العربية والأدب العربي**» للصف الثاني الثانوي وكتاب « **القراءة العربية والأدب العربي الحديث**» للصف الثالث الثانوي، بالإضافة إلى ثلاث قصص مقررة هي «**أبو الفوارس عنترة بن شداد**»، و«**وا إسلاماه**»، و«**الشيخان**» للصفوف الثلاثة المذكورة.

وقام الباحث محمد صفي الدين خربوش[141] بتحليل مضمون هذه الكتب من خلال تحليل الفقرات، واعتبار موضوع القصص مماثلاً لعشر فقرات. وأظهرت الدراسة النتائج التالية للهوية في كتب اللغة العربية:

	الكتب الستة		الكتب التسعة	
الهوية	**تكرارات**	**توزيع نسبي ٪**	**تكرارات**	**توزيع نسبي ٪**
الهوية المصرية	46	34.59	66	32.51
الهوية العربية	49	36.84	79	38.93
الهوية الإسلامية	33	24.81	53	26.11
عام	5	3.75	5	2.46
الإجمالي	**133**	**100**	**203**	**100**

تفسير النتائج: أظهر التحليل أن الهوية العربية قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة 38.93٪، تلتها الهوية المصرية بنسبة 32.51٪، والإسلامية في المرتبة الثالثة بنسبة 26.11 ٪. ويمكن القول إن الهويات العربية والإسلامية لم تتضارب، ويبدو أن التوجه العربي قد طغى نتيجة تفتح فكر وعقل الفتية

والشباب في المرحلة الثانوية وطغيان البعد القومي على البعد المحلي الوطني، وإن كانت الكفتان متقاربتين.

وتأتي نتائج التحليل الثالث لتوضح أن الهوية الوطنية المصرية قد طغت على مناهج التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في مجال الدراسات الاجتماعية وبنسبة كبيرة مقارنة بالتوجه العربي ثم العام فالإسلامي. أما بالنسبة إلى كتب اللغة العربية فقد طغت الهوية المصرية في كتب المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بينما تراجعت بفارق بسيط عن الهوية العربية في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ وذلك يرجع لأن اسم مادة اللغة العربية يعني التوجه العربي في العنوان على الأقل.

وأثبت هذا التحليل تقارب النتائج مع تحليل مناهج التعليم الأساسي لعام 1980/ 1981 وتحليل مناهج التعليم الأساسي لعام 1990/ 1991، مما يعني ثبات توجهات الهوية في التعليم المصري الحديث.

الخلاصة والتوصيات

رأينا من خلال هذه الدراسة دور التعليم المهم في تحقيق الهوية للطلاب، بسبب طول فترة التعليم والتي تصل إلى 12 عاماً متواصلة في بداية نمو الإنسان، في المراحل الثلاث: الابتدائية والإعدادية والثانوية، وبسبب تعدد وتنوع الأدوار التعليمية التي يستخدمها التعليم في التشكيل الأساسي للطلاب من المناهج الدراسية والنظام المدرسي والأنشطة المدرسية، وبسبب ما للمدرس والإدارة المدرسية من دور مهم في تحقيق التنمية السياسية للطلاب.

كما أن التعليم يسهم في بث الهوية للطلاب بمختلف فئاتهم وانتماءاتهم، بما يؤدي إلى تحقيق التكامل الوطني، وتحقيق التكتل الوطني وراء الأهداف القومية للمجتمع مما يسهم في تحقيق الاستقرار المجتمعي بكل أبعاده؛ فالتعليم يؤصل قيم المشاركة والتنمية السياسية والانتماء والولاء في نفوس الطلاب مما ينعكس على الهوية الواحدة.

أولاً: خلاصة الدراسة التحليلية

هناك تدرج تصاعدي في تقديم الهوية القومية والتوجه القومي للمناهج الدراسية منذ الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الإعدادي، وقد يتناسب هذا التدرج مع قدرات الطلاب وإمكانياتهم الفكرية والعقلية ونموهم الطبيعي ومستوى قدراتهم على الإدراك والتحصيل.

يقوم التعليم في مصر بتقديم التوجه الوطني والتوجه العربي القومي والتوجه الديني الإسلامي بنسب تكاد تكون متوازية وثابتة في كل المراحل الدراسية داخل التعليم الأساسي، ومن خلال مواد القراءة والتاريخ والجغرافيا والتربية القومية والقصص المقررة، ويحقق هذا التكامل في التوجهات توازناً كبيراً في شخصية الأطفال القومية والوطنية والإسلامية.

وبالنظر إلى مقارنة نتائج تحليل المضمون لمناهج التعليم الأساسي في مصر للعام الدراسي 1980/ 1981 والعام الدراسي 1990/ 1991 تتضح النتائج التالية:

- إن جميع التوجهات المصرية والعربية والإسلامية زادت تكراراتها عام 1990/ 1991 بنسبة كبيرة هي حوالي ضعف ما كانت عليه عام 1980/ 1981 في السنوات والمناهج كافة، وفي كل التوجهات وفي كل وحدات الدراسة التحليلية، مما يعني زيادة كبيرة (مضاعفة) في التوجيه السياسي عموماً والتوجيه القومي خصوصاً، في مناهج التعليم الأساسي خلال فترة المقارنة.

- إن التعليم في مصر قد واكب الأحداث السياسية التي تمثلت في عودة مصر إلى الصف العربي وجامعة الدول العربية والعروبة عودة كاملة، وذلك من حيث الشكل فقط. حيث زادت نسبة التوجه القومي العربي في عناوين الكتب الدراسية وكذلك في موضوعاتها المتضمنة بنسبة كبيرة فاقت فيها على كل التوجهات الأخرى عام 1990/ 1991 مقارناً بعام 1980/ 1981.

- نلاحظ في مضمون المناهج الدراسية الخاضعة للمقارنة أنه قد حدث تراجع في الوزن النسبي للتوجه العربي في أغلب وحدات التحليل في عام 1990/ 1991 مقارنة بعام 1980/ 1981 (في وحدات الكلمة والعبارة والخرائط والصور والرسوم)، وحدث هذا التراجع في الأوزان النسبية فقط ولكن التكرارات تضاعفت تقريباً.

ويدل هذا على أن التعليم قد واكب التحول المصري الرسمي وعودة مصر إلى الأمة العربية، ولكن كان ذلك من حيث الشكل فقط وليس من حيث المضمون.

- إن الهوية الإسلامية أو التوجه الإسلامي قد برزا في تحليل مضمون مناهج عام 1990/ 1991 أكثر من نسبته عام 1980/ 1981، بل وفاقت التوجه المصري والعربي في كثير من وحدات التحليل.
- إن هناك توازناً عاماً بين التوجهات المختلفة للهوية في مناهج التعليم الأساسي في مصر بالتركيز على الهوية المصرية؛ وهي الهوية الوطنية في المقام الأول، يتلوها الحرص على توكيد الهوية القومية العربية بعد ذلك، ثم الحرص على إبراز الهوية الإسلامية لجميع الطلاب.

ويعني هذا تأكيد الانتماء الوطني ثم الهوية القومية ثم الانتماء الإسلامي الديني والعقائدي.

ثانياً: توصيات الدراسة

هناك عدة توصيات تخرج بها هذه الدراسة النظرية والتحليلية، منها:

1. ضرورة إبراز الهوية القومية العربية في كل مناهج التعليم وبخاصة من خلال كتب القراءة والتاريخ والجغرافيا مع حذف الموضوعات التي تتعارض وهذه الهوية.

ومن هنا تبرز أهمية المراجعة الشاملة لمناهج التعليم الابتدائي والمتوسط مراجعة شاملة من قبل لجنة متخصصة من خبراء التربية والعلوم السياسية والاجتماع، لتأكيد عوامل التجانس الوطني والتوحيد الوطني والهوية الواحدة في نفوس الطلاب منذ الصغر، على أن تكون هذه اللجنة على مستوى عال في كل دولة.

2 . وضع الأهداف السياسية التي تؤدي إلى توحيد هوية الطلاب ضمن أسس بناء المناهج الجديدة التي لابد من أن تتناسب ومستوى الطلاب في مختلف مراحل التعليم، مثل التركيز على الأناشيد البسيطة الجذابة والمعبرة عن المعاني الخاصة بالتوجه الوطني وبناء الشخصية الوطنية في نفوس الطلاب، وكذلك الموضوعات التاريخية وغيرها.

3 . ضرورة إعادة تدريس مادة "التربية الوطنية والقومية" للطلاب في جميع المراحل الدراسية لبناء الشخصية القومية للطلاب وتوكيد الهوية الواحدة في نفوس جميع الطلاب واعتبارها مادة رسوب وتضاف درجاتها إلى المجموع.

4 . إعادة الانتخابات الطلابية إلى جميع المدارس في كل البلاد العربية لأنها تبني الطفل سياسياً وتؤكد مشاركته السياسية في بناء بلاده وتبعده عن السلبية السياسية.

5 . الاهتمام الشديد بالأنشطة المدرسية باعتبارها وسيلة مهمة لخلق المبادرة في نفوس الأطفال والتخلص من السلبيات الموجودة عند الطلاب.

6 . إحياء الدور المتكامل للمعلم داخل الفصل الدراسي وداخل المدرسة، وأن يتم إعداد المعلم بصورة تؤدي إلى تركيزه على التحليل والمناقشة في التعليم دون التلقين، مع توفير الاحترام والمكانة اللائقة به، كما قال أمير الشعراء أحمد شوقي:

قمْ للمعلم وفِّه التبجيلا   كاد المعلمُ أنْ يكونَ رسولا

الهوامش

1. انظر:

C. Brock and W. Tulasiewiez (ed.) *Cultural Identity and Educational Policy* (New York, NY: St. Martins Press, 1985), 1-3.

2. انظر:

D. R. Miller, "The Study of Social Relationships", in Koch (ed.) *Psychology: A Study of Science*, Vol 1-5 (New York, NY: McGraw Hill, 1973), 673.

3. انظر:

Webster, *Webster Third New International Dictionary*, (Springfield: M.A: Merriam - Webster Inc. Publishers, 1986), 1123.

4. انظر:

Cees J. Hamelink, "The Relationship between Culture, Identity and Modern Communication" in James A. Anderson (ed.) *Communication Year Book* (London, Sage Publications, 1989), 164-165.

5. سامي خشبة، «ملامح هويتنا»، جريدة **الأهرام**، السنة 112، العدد 36962، (القاهرة: فبراير/ شباط 1988)، ص12.

6. انظر:

L. Binder, "Crises of Political Development", in L. Binder (ed.) *Crises and Sequences of Political Development* (New Jersey, NJ: Princeton University Press, 1971), 53.

7. انظر:

S. Verba, "Sequences and Development," in L. Binder, ibid., 229.

8. انظر:

Lucian W. Bye, "Identity and Political Culture," in Binder, ibid., 110.

9. انظر:

M. Monna Abuseena, "Culture Identity as Device of Time," in M. Wahba (ed.) *Culture Identity* (Cairo: American University and El-Anglo Book Shop, 1985), 127.

10. انظر:

M. Wahba, "Identity Struggle in Recent Middle East," in Wahba, ibid., 209 - 210.

11. عبدالمجيد أحمد عامر، **الهوية الوطنية للشعب الفلسطيني: دراسة ميدانية عن حالة مخيم**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 1982)، ص15.

12. انظر:

E. H. Erikson, *Identity, Youth and Crisis* (New York, NY: Norton Press, 1968), 15, 22 - 23.

13. Miller, op. cit., 673

14. انظر:

William D. Halsey (ed.) *School Dictionary* (New York, NY: Macmillan Publishing Company, 1987), 470.

15. انظر:

M. Milton (ed.) *Identity and Individualism* (New York, NY: New York University Press, 1971), 28.

16. شفيقة بستكي، «هوية الحدث والزمان»، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، العدد السابع، مجلد 2 (الكويت، 1982)، ص37-38.

17 . عبدالله سليمان الكاشف، **الهوية الوطنية للفلسطينيين في مصر**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 1984)، ص31ـ47.

18 . محمد عمارة، "من نحن"؟، في: أحمد خليفة (محرر) **الهوية والتراث**، (بيروت: دار الكلمة، 1984)، ص41ـ42.

19 . سعيد إسماعيل علي، **الفكر التربوي العربي الحديث**، سلسلة عالم المعرفة، رقم 113 (الكويت، أيار/ مايو 1987)، ص128ـ129.

20 . ممدوح البلتاجي، «أزمة هوية أم عجز عن ممارسة الحرية»، مجلة **المستقبل**، العدد 59 (كانون الثاني/ يناير 1989)، ص1.

21 . أنيس الزمان وأنور عبدالملك، **الثقافة والفكر**، ترجمة فؤاد كامل، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تغيير العالم، 1984)، ص89.

22 . Miller, op. cit., 673-674.

23 . هاشم صالح، «مفهوم الهوية على محك التساؤل»، مجلة **الوحدة**، العدد 5 (المغرب، شباط/ فبراير 1985)، ص143.

24 . الزين عباس عمارة، **مقالات مختارة بين الطب والأدب** (الإمارات العربية المتحدة: مطبعة رأس الخيمة الوطنية، 1990)، ص76.

25 . محمد حسن الغندور، **سيكولوجية الانتماء**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية الآداب، 1983)، ص4.

26 . محمد عبدالعزيز فرح، **الولاء وسيكولوجية الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية الآداب، 1983) ص2، وص20.

27 . أحمد جمال طاهر، «اتجاهات التنشئة السياسية والاجتماعية في المجتمع الأردني»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 14، العدد 3 (الكويت، خريف 1986)، ص 65، ويعلن أن الولاء يتدعم عن طريق وسائل التنشئة كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، راجع ص46.

28. محمود منسي، **قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة** (جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، 1986)، ص10.

29. سمير نعيم (محرر)، «الشخصية العربية والتحدي الحضاري»، مجلة **العلوم الاجتماعية**، مجلد 11، العدد 2 (الكويت: حزيران/ يونيو 1983)، ص206.

30. انظر:

B. S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning* (New York, NY: McGraw- Hill, 1976), 18.

31. مصطفى سويف، **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي** (القاهرة: دار المعارف، 1981)، ط4، ص406. ويعلن في ص48 تعريفه للشخصية القومية بأن المفهوم يشير إلى درجة من التشابه بين الأنماط السلوكية الصادرة عن جميع أبناء القومية أو معظمهم في وقت معين وتحت ظروف محددة.

32. طلعت حسن عبدالرحيم، **علم النفس الاجتماعي المعاصر** (القاهرة: دار الثقافة، 1981)، ط2، ص169ـ171.

33. حامد ربيع، «حول التحليل العلمي لمفهوم الطابع القومي المصري»، في: لويس كامل مليكة (محرر) **قراءات في علم النفس الاجتماعي** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970)، ص520ـ524.

34. جمال حمدان، **شخصية مصر**، ج4 (القاهرة: عالم الكتب، 1984)، ص518.

35. راجع في تطور الأيديولوجيا:

H. M. Drucker, *The Political Uses of Ideology* (London: The Macmillan Press Ltd, 1974), 10-11.

36. Webster, op. cit., 1123.

37. عبدالوهاب الكيالي، **موسوعة السياسة**، ج2 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979)، ص118.

38. انظر:

Jan Sowaes, "Culture, Identity and Modes of Communication" in James Anderson (ed.) *Communication Year Book*, op. cit., 383.

39. انظر:

A. Giddens, *The Nation State and Violence: A Contemporary Critique of Historical Material*, vol.2 (Cambridge: Polity Press, 1984), 212.

40. نوري القيسي، «ظاهرة الاستشهاد اللغوي والحفاظ على الهوية القومية» في: **اللغة العربية والوعي القومي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1984)، ص189.

41. Webster, op. cit., 597.

42. محمد أحمد إسماعيل علي، **دور المثقفين في التنمية السياسية مع التطبيق على مصر** (القاهرة: دون النشر، 1987)، ص324، وأيضاً: ص 368-370.

43. فاروق يوسف أحمد، **السلام وأزمة الهوية** (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1982)، ص75.

44. انظر:

Jonathan Friedman, *Culture, Identity and the World Process*, (New York, NY: Review Fern and Brendel Center, 1989), 61- 64.

45. Ibid, 60 - 61.

46. محمد شعلان، **الاضطرابات النفسية في الأطفال**، ج1 (القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، 1987)، ص76.

47. Bye, "Identity and Political Culture," in Binder, op. cit., 115.

48. كلمة الوحدة، «الهوية، والهوية القومية»، مجلة **الوحدة**، العدد 5 (المغرب، شباط/ فبراير 1985)، ص4.

49. Bye, "Identity and Political Culture," in Binder, op. cit., 103-104.

50. Ibid., 110-111.

51. عبدالله سليمان الكاشف، الهوية الوطنية للفلسطينيين في مصر، مرجع سابق، ص23. ويعلن في ص60 أن أزمة الهوية تعني بداية وجود قوى متصارعة في المجتمع تتناقض فيما بينها فكرياً وعقائدياً.

52. Raenhard Hess, "Identity," in Wahba, op. cit., 28-33.

53. Bye, "Identity and Political Culture," in Binder, op. cit., 101-103.

54. Ibid, 110 - 111.

55. أحمد جمال طاهر، «اتجاهات التنشئة السياسية والاجتماعية في المجتمع الأردني»، مرجع سابق، ص55.

56. سعيد سراج، **الرأي العام، مقوماته وأثره في النظم السياسية المعاصرة** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978)، ص129 - 131.

57. Bye, "Identity and Political Culture," in Binder, op. cit., 111-112.

58. Ibid, 123-124.

59. زكي نجيب محمود، **أفكار ومواقف** (القاهرة: دار الشروق، 1983)، ص62.

60. راجع بخصوص مزيد من المعلومات والتفاصيل عن التعليم وبث الهوية القومية والوطنية في عالمنا المعاصر، وخصوصاً في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وبعض دول أوربا الغربية (إنجلترا - إيطاليا - ألمانيا)، وبعض الدول الاشتراكية، وبعض الدول النامية وإسرائيل وفلسطين، المراجع التالية:

Robert Ulich, *Education of the Nation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1972), 337.

وانظر أيضاً: وليم بريكمان، **نظم التربية في الولايات المتحدة الأمريكية**، ترجمة محمد مرسي أبو الليل (القاهرة: النهضة العربية، بدون تاريخ)، ص63-65، ص79-80.

وأيضاً: هنري تشونسي، **أحاديث عن التعليم في أمريكا**، ترجمة ليلى اللبابيدي، (القاهرة: النهضة المصرية، دون تاريخ)، ص12، ص30-32، وأيضاً:

Kenneth Langton, *Political Socialization* (Boston: Little Brown, 1969), 138-139.

وأيضاً: محمد جابر الأنصاري، «جذور التربية اليابانية وخصائصها المميزة»، **مجلة رسالة الخليج العربي**، السنة السابعة، العدد 31 (الرياض: 1987)، ص42-44.

وأيضاً: حسين حمادي، **أسرار الإدارة اليابانية** (القاهرة: دار نوبار، 1988)، ص35-36، ص61-66، يستكمل من ص149-151.

وأيضاً:

G. Almond and S. Verba, *Comparative Politics* (Canada: Little Brown, Co. Ltd, 1978), 51.

وأيضاً:

Barbage, and M. Dei, "Socialization is Apathy of Political Subordination," in G. Almond and S. Verba, op. cit., 423.

وأيضاً:

David Easton and J. Dennis, *Children in Political System* (Chicago: University Press, 1988), 51.

وأيضاً: حسين قورة، **الأصول التربوية في بناء المناهج** (القاهرة: دار المعارف، 1979)، ط6، ص 27.

وأيضاً: ماجدة علي صالح ربيع، **الاستعمار الجديد في المنطقة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 1984)، ص80ـ 81.

وأيضاً:

J. P. Rushton, *Socialization and Society* (New York, NY: Prentice Hall Inc., 1980), 182 and 192.

وأيضاً: أحمد صيداوي، **الاتجاه التربوي** (بيروت: معهد الإنماء العربي، 1978)، ص48ـ 49.

وأيضاً:

S. N. Herman, *Jewish Identity: A Social Psychological Perspective* (California: Sage Publications, 1977), 30-31.

وأيضاً: نجوى النجار، «محنة الطلاب الفلسطينيين»، **مجلة التعليم والتدريب في الشرق الأوسط**، المجلد العاشر، العدد الأول (لندن: كانون الثاني/ يناير 1988)، ص41 ـ 42. وأيضاً: محمود ميعاري، «تطور الهوية السياسية للفلسطينيين في إسرائيل»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد الحادي عشر، العدد الأول (الكويت، (آذار/ مارس 1986)، ص216.

وأيضاً: حسن صعب، **تحديث العقل العربي** (بيروت: دار العلم للملايين، 1969)، ص97.

61. فاروق يوسف أحمد، السلام وأزمة الهوية، مرجع سابق، ص70.

62. عبدالمنعم سعيد، «العودة إلى الصف: مصر والوطن العربي»، مجلة **المستقبل العربي**، العدد 122 (بيروت، نيسان/ إبريل 1989)، ص114 ـ 115.

63. محمد جابر الأنصاري، **تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي 1930 ـ 1970**، سلسلة عالم المعرفة، العدد 35 (الكويت: تشرين الثاني/ نوفمبر 1980)، ص115ـ 117.

64. سيد عويس، «قراءات في موسوعة المجتمع المصري»، مجلة **روز اليوسف** (القاهرة، مؤسسة روز اليوسف، 1988)، ص15ـ 20، وأيضاً: عبدالمنعم سعيد، «العودة إلى الصف»، مرجع سابق، ص115ـ 117.

65. راجع: محمد أحمد إسماعيل، «المثقفون والتنمية»، مرجع سابق، ج2، 305-306، وأيضاً: **عروبة مصر، حوار السبعينيات**، إشراف سعدالدين إبراهيم (القاهرة: الأهرام، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، 1978)، الذي يضم مقالات توفيق الحكيم ولويس عوض وأحمد بهاء الدين ويوسف إدريس وبنت الشاطئ وغيرهم.

66. فاروق يوسف أحمد، السلام وأزمة الهوية، مرجع سابق، ص75-77.

67. انظر:

Hrair R. Dekmejian, *Patterns Of Political Leadership* (New York, NY: New York State University Press, 1975), 171.

68. فاروق يوسف أحمد، **مصر والعالم العربي** (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1979)، ص68.

69. محمد أحمد إسماعيل علي، "هوية مصر بين الفكر والحركة"، **مجلة اليقظة العربية**، السنة السادسة، العدد الثالث (القاهرة: آذار/ مارس 1989)، ص26-28. ويؤكد طارق البشري بأن الجامعة الإسلامية كانت شعوراً بالانتماء إلى جماعة أعم ولا تتعارض مع القومية العربية، راجع: أحمد خليفة، **الهوية والتراث**، مرجع سابق، ص132-133.

70. راجع: فاروق يوسف أحمد، السلام وأزمة الهوية، مرجع سابق، ص52-54، وأيضاً: ميلاد حنا، **الأعمدة السبعة للشخصية المصرية**، كتاب الهلال، العدد 457 (القاهرة، كانون الثاني/ يناير 1989)، ص21 وص120.

71. أحمد الشقيري، «تعليق على آراء لويس عوض: مصر والقومية العربية»، مجلة **السياسة الدولية**، العدد 54 (القاهرة، تشرين الأول/ أكتوبر 1978)، ص256-25. وأيضاً: أبوسيف يوسف، «تكوين مصر العربية»، في: **الأقباط والقومية العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1987)، ص47-50.

72. انظر:

Shukry El Hamamsy, "The Assertion Of Egyptian Identity," in S. E. Ibrahim and N. Hopkins (eds) *Arab Society in Transition* (Cairo: The American University, 1977), 49-50 and 72-73.

73. راجع: فاروق يوسف أحمد، السلام وأزمة الهوية، مرجع سابق، ص17ـ19، الذي يعلن أن نحو 732 ألفاً من العرب قد وفدوا على مصر في سنوات الفتح العربي لمصر. وأيضاً: ميلاد حنا، الأعمدة السبعة للشخصية المصرية، مرجع سابق، 104ـ109.

74. محمد أحمد إسماعيل، «المثقفون والتنمية»، مرجع سابق، ج2، ص308ـ310.

75. راجع في جملة هذه العوامل وتفاصيلها: فاروق يوسف، السلام وأزمة الهوية، مرجع سابق، ص17ـ27. وأيضاً محمد إسماعيل، هوية مصر العربية، مرجع سابق، ص25ـ29. وأيضاً ميلاد حنا، الأعمدة السبعة للشخصية المصرية، مرجع سابق، ص20، وأيضاً، «عروبة مصر»، مرجع سابق، ص12ـ16.

76. محمد عمار، **الغزو الفكري: وهم أم حقيقة** (القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية، 1988)، ص 73.

77. نعمات أحمد فؤاد، **شخصية مصر** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982)، ص208. وأيضاً: عبدالعزيز الرفاعي، **الطابع القومي للشخصية المصرية بين الإيجابية والسلبية** (القاهرة: النهضة العربية، 1971)، ص163ـ164، وص 168.

78. راجع:

A. L. Dawisha, *Egypt in the Arab World*, (London: Macmilian Press, 1976) 135-136.

وأيضاً: ساطع الحصري، **محاضرات في نشوء الفكرة القومية** (بيروت: دار العلم للملايين، 1964)، ص277ـ282، وأيضاً: عبدالله إمام، **الناصرية** (بيروت: دار الوطن العربي، 1982)، ص13ـ17.

79. ميلاد حنا، الأعمدة السبعة للشخصية المصرية، مرجع سابق، ص88-91.

80. شبل بدران، «التربية والبيئة الاجتماعية في البلدان المختلفة»، مجلة **التربية المعاصرة**، العدد الأول (القاهرة: كانون الثاني/ يناير 1984)، ص121.

81. حسن عيسى ومصري حنورة، «دراسة مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ربيع عام 1987، ص191.

82. راجع في ذلك الدراسات النظرية والميدانية التالية: كمال المنوفي (تحرير)، **التنشئة السياسية في مصر** (القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، 1994)، ص14. وأيضاً: كمال المنوفي، «الأطفال والسياسة في مصر»، مجلة **السياسة الدولية**، العدد 113 (القاهرة، تشرين الأول/ أكتوبر 1993)، ص15. وأيضاً: سليمان حُزين، **مستقبل الثقافة في مصر العربية** (القاهرة: دار الشروق، 1994)، ص245.

83. راجع: كمال المنوفي، «التنشئة السياسية للطفل في مصر والكويت» مجلة **السياسة الدولية**، العدد 91 (القاهرة: يناير/ كانون الثاني 1988)، ص40. وأيضاً:

K. Danziger, *Readings in Child Socialization*, (Oxford: Pergamon, 1970), 15.

84. عصام هلال، **دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلاب القيم اللازمة لعملية التنمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 1983)، ص76.

85. انظر:

D. Kavavagh, *Political Culture*, (London: Macmillan Press Ltd, 1972), 21-22.

86. Easton and Dennis, op. cit., 12.

وأيضاً: فاروق يوسف أحمد، **السلوك السياسي**(القاهرة: مكتبة عين شمس، 1985)، ص85. وأيضاً ص30 ـ 31. ودين جاروس ولورانس جرانت، **السلوك السياسي: الاختيارات والرؤيات**، (القاهرة: مركز البحوث والمعلومات، دون تاريخ)، ص67.

87. يعقوب الشاروني، **تنمية عادة القراءة عند الأطفال** (القاهرة: دار المعارف، سلسلة اقرأ، العدد 83، 1984)، ص68.

88. انظر:

Barbage and Dei, op. cit., 423.

89. انظر:

C. A. Tasconi, *Schooling in America* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1975), 36-37.

90. نجيب إسكندر وآخرون، **قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية** (القاهرة: دار المعارف، 1980)، ص32.

91. عبدالباسط عبدالمعطي، «التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع (الكويت، خريف 1984)، ص56، 62، وأيضاً: كمال المنوفي، «التنشئة السياسية في الفقه المعاصر»، مجلة **مصر المعاصرة**، العدد 355 (القاهرة، كانون الثاني/ يناير 1974)، ص175.

92. جاروس وجرانت، السلوك السياسي، مرجع سابق، ص153 ـ وص159.

93. حامد ربيع، **نظرية القيم السياسية** (القاهرة: نهضة الشرق، 1974)، ص90 ـ 94.

94. كمال المنوفي، التنشئة السياسية في الفقه المعاصر، مرجع سابق، ص177 ـ 178.

95. راجع: سعيد إسماعيل وفاروق اللقاني، **الأصول السياسية للتربية** (الإسكندرية: منشأة المعارف، دون تاريخ)، ص 38 وص53.

96. سعد مرسي أحمد، **فلسفة التعليم الابتدائي** (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، مطبعة روز اليوسف، 1988)، ص147.

97. أحمد عبدالله وفهيم مصطفى، **الطفل ومشكلات القراءة** (القاهرة: الدار المصرية ـ اللبنانية، 1988)، ص19.

98. فاروق سلوم، **الكتابة على صفحة بيضاء** (بغداد: دار ثقافة الأطفال، 1986)، ص28.

99. Brock and Tulasiewiez, op. cit., 6-7.

100. محمد أحمد الرشيد، «التربية ومستقبل الأمة العربية»، مجلة **عالم الفكر**، العدد الثاني، المجلد 19 (الكويت، تموز/ يوليو 1988)، ص8ـ14. وأيضاً: محمد رفقي عيسى، «توضيح للقيم أم تصحيح للقيم»، **المجلة التربوية**، العدد الثالث، (القاهرة، 1984)، ص44.

101. محمد صديق حمادة، «الوعي التربوي للمعلم»، مجلة **رسالة الخليج**، العدد 21 (الرياض: رمضان 1907هـ/ 1987م)، ص6.

102. جاروس وجرانت، السلوك السياسي، مرجع سابق، ص344ـ345.

103. Ulich, op. cit., 339.

104. محمد محمود ربيع، «تطوير التعليم في حقل العلوم السياسية كأداة للتنمية»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني (الكويت، صيف 1985)، ص 33.

105. سعيد إسماعيل علي، **نظرات في الفكر التربوي** (القاهرة: مركز ابن خلدون ودار سعاد الصباح، 1994)، ط1، ص235.

106. مقداد يالجن، «دور التربية الإسلامية الحضارية في مواجهة التحديات والغزو الحضاري»، في كتاب: **ندوة التحديات الحضارية والغزو الحضاري** (مسقط: نيسان/ إبريل 1985)، (الرياض: مكتب التربية العربي، 1987)، ص97.

وأيضاً راجع: أحمد خليل وآخرين، **أسس بناء وتنظيمات المناهج المدرسية** (القاهرة: الأزهر الشريف، 1988)، ص26. وأيضاً: محمد عمارة، الغزو الفكري وهم أم حقيقة، مرجع سابق، ص72-73.

107. محمود سلطان، **نظريات في التربية** (القاهرة: وزارة التربية، 88/ 1989)، ص62-63. وأيضاً: سعيد إسماعيل علي، «الفكر التربوي العربي»، مرجع سابق، 139-140.

108. انظر:

J. S. Szylioniez, *Education and Modernization in the Middle East*, (New York, NY: Cornell University Press, 1973), 41 - 47.

وأيضاً راجع:

J. Esposito, *Islam and Development* (New York, NY: Syracuse University Press), 66 and 78.

109. سعدون الحمادي، **الوحدة والثقافة والتعليم** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1984)، ص30-32.

110. كمال المنوفي، «التنشئة السياسية للطفل في مصر والكويت»، مرجع سابق، ص65.

111. Dawisha, op. cit., 36-44.

وأيضاً راجع: محسن خضر، **الاتجاه القومي العربي وأثره على التعليم في مصر 1952-1981**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 1986)، ص6-7.

112. سعيد إسماعيل وفاروق اللقاني، **الأصول السياسية للتربية**، مرجع سابق، ص78. وأيضاً: أحمد خليل وآخرون، **أسس بناء وتنظيمات المناهج المدرسية**، مرجع سابق، ص17.

113. انظر:

David R. Evans, *Teachers as Agents of National Development: A Case Study Agenda* (London: Praeger Publishers, 1971), 14.

114. Szylioniez, op. cit., 308.

115. إبراهيم نتو، **أفكار تربوية** (جدة: تهامة للنشر، 1991)، ص211.

116. انظر:

Pierre Bourdieu, "Culture Reproduction and Social Reproduction," in Karabel and Halsey, op. cit., 488-489.

117. انظر:

Tayoor Galen, *Secondary Education Encyclopedia* (New York, NY: American Co-operation, 1977), 68.

118. انظر:

Carter Good, *Dictionary Of Education* (London: Hill Book Company, 1983), 42.

119. انظر:

Robert D. Ebd (ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (London: Macmillan, 1969), 1359-1362.

120. كمال المنوفي، «التنشئة السياسية للطفل في مصر والكويت»، مرجع سابق، ص40-41.

121. أحمد عبدالله أحمد، «أهمية النشاط المدرسي في العملية التربوية»، مجلة **التربية**، العدد 89 (قطر، شباط/ فبراير 1989)، ص80-81. وأيضاً: حسن شحاته، **قراءات الأطفال** (القاهرة: الدار المصرية-اللبنانية، 1991)، ص99-100.

122. أحمد فتحي سرور، **تطوير التعليم في مصر: سياسته واستراتيجيته** (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، 1989)، ص47-48.

123 . **دستور جمهورية مصر العربية** (القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات، 1981)، ص2-3 .

124 . أحمد فتحي سرور، تطوير التعليم في مصر: سياسته واستراتيجيته، مرجع سابق، ص14-15 .

125 . أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، تموز/ يوليو 1987)، ص90-92 .

126 . راجع: قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981، الأهداف والأحكام العامة للتعليم، **الجريدة الرسمية**، العدد 34 (القاهرة، رئاسة الجمهورية، آب/ أغسطس 1981) .

127 . ضياء زاهر، **القيم في العملية التربوية** (القاهرة: مؤسسة الخليج، 1984)، ص8 .

128 . سعيد إسماعيل علي، نظرات في الفكر التربوي، مرجع سابق، ص264 .

129 . راجع نص توصيات المجلس القومي للتعليم في: سليمان حزين، مستقبل الثقافة في مصر، مرجع سابق، ص284-289 .

130 . شبل بدران، **التربية والنظام السياسي** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995)، ص344 وما بعدها .

131 . فايز مراد مينا، **مناهج التعليم العام** (القاهرة: دار الثقافة، 1980)، ص53 .

132 . سعيد إسماعيل علي، **التعليم في مصر**، كتاب الهلال، العدد 539 (القاهرة: دار الهلال، تشرين الثاني/ نوفمبر 1995)، ص23 .

133 . محسن خضر، «موقع الانتماء في التعليم المصري»، مجلة **الوحدة**، العدد 26/ 27 (المغرب، كانون الأول / ديسمبر 1986)، ص173 .

134 . شبل بدران، **التعليم والتحديث** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1993)، ص64-65 .

135 . حامد عمار، **من قضايا الأزمة التربوية** (القاهرة: مركز ابن خلدون ودار سعاد الصباح، 1992)، ص98، وص112 .

136 . أحمد إسماعيل حجي (محرر)، **التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين**، (القاهرة: جامعة حلوان، كلية التربية، المؤتمر العلمي الثالث، المجلد الأول، نيسان/ إبريل 1995)، ص187 ـ 188 .

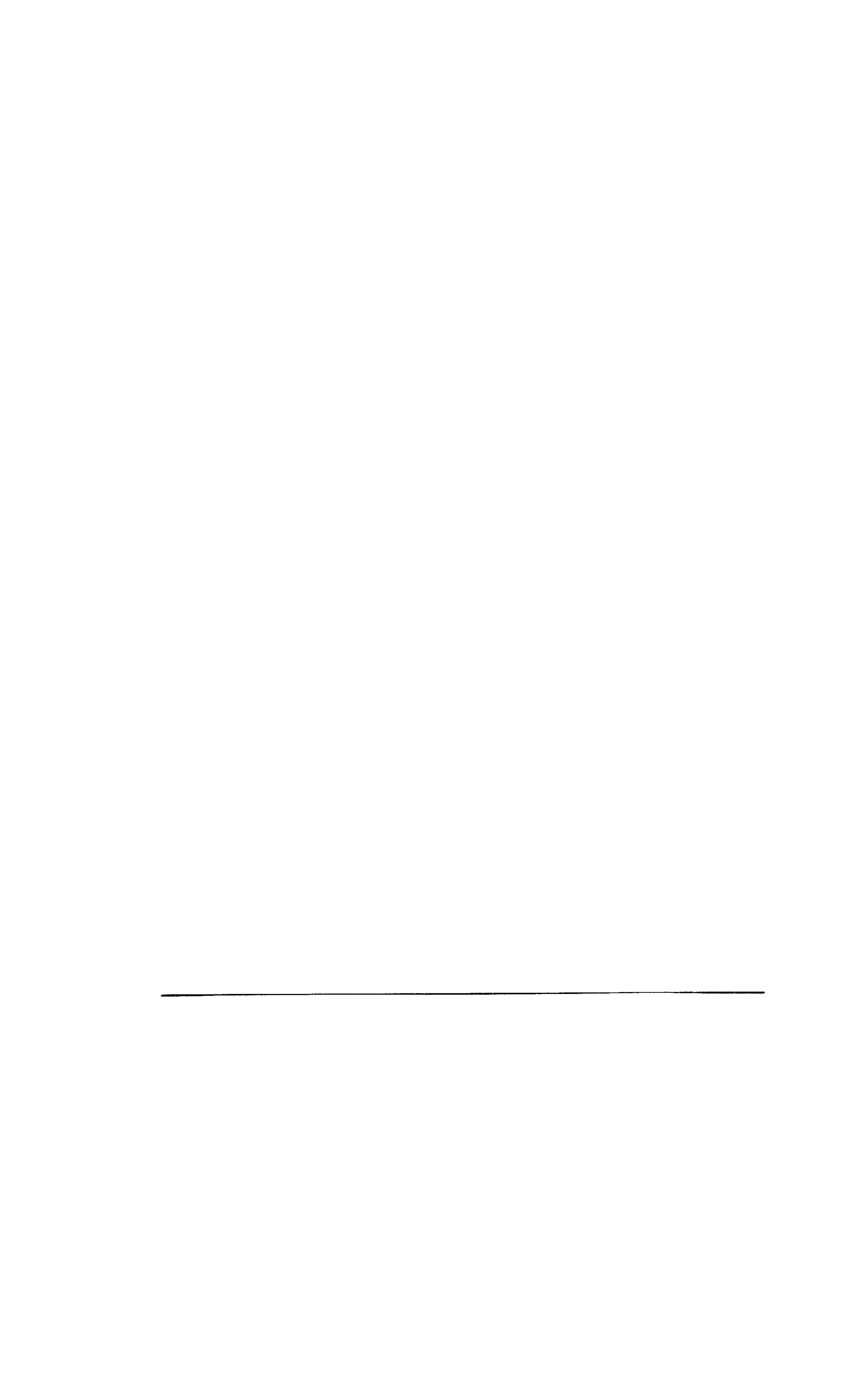
137 . المرجع السابق، ص188 ـ 189، وأيضاً حامد عمار، من قضايا الأزمة التربوية، مرجع سابق، ص 111 ـ 130 .

138 . سليمان حزين، **مستقبل الثقافة في مصر**، مرجع سابق، ص 282 ـ 284، ويتحدث فيها عن المجلس القومي للتعليم .

139 . عبدالمنعم المشاط، «التوجهات السياسية والإجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي»، في: كمال المنوفي (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية في مصر، مرجع سابق، ص27 ـ 28 .

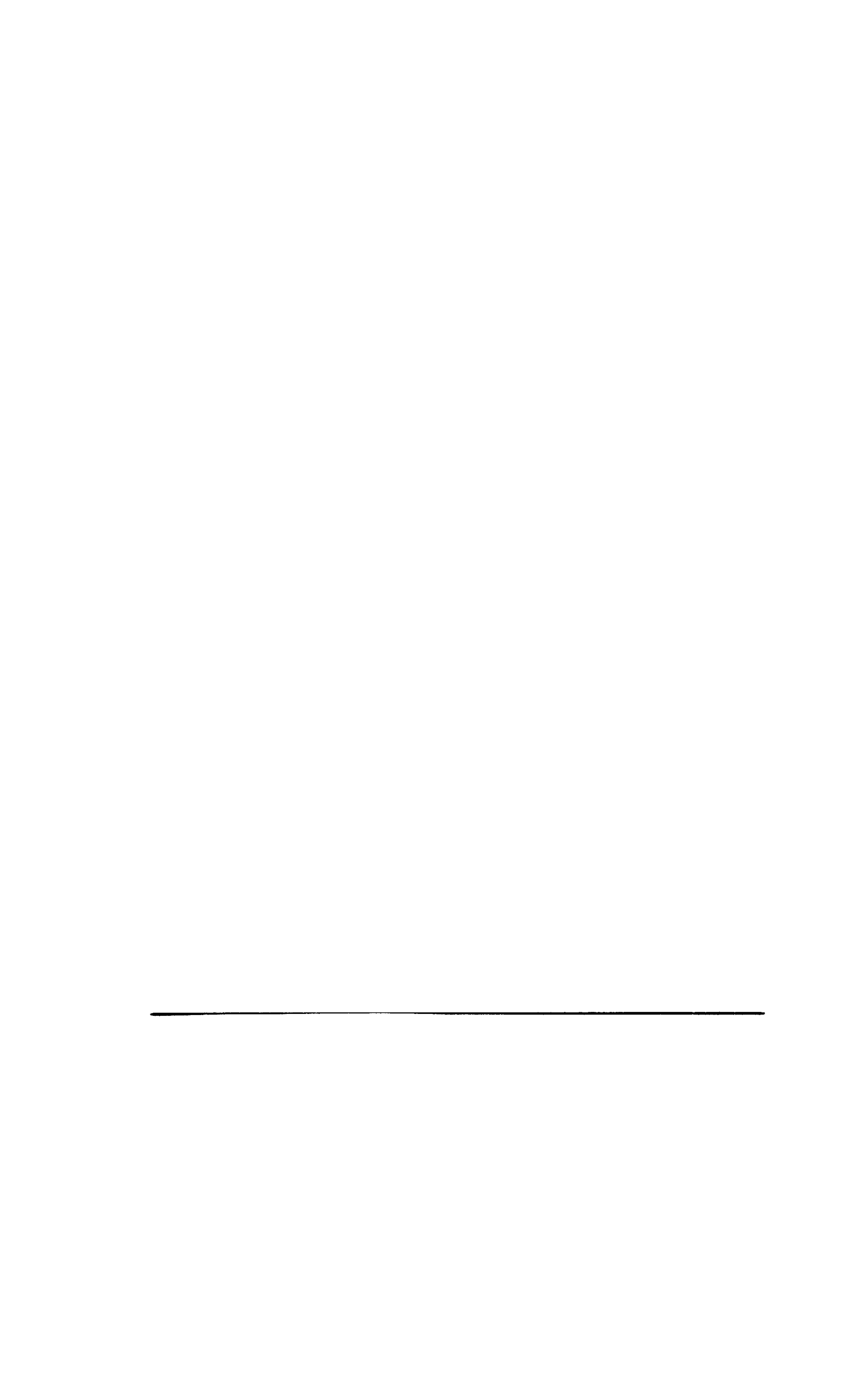
140 . نيفين مسعد، «التوجهات السياسية في كتب اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والإعدادية»، في: التعليم والتنشئة السياسية في مصر، المرجع السابق، ص102 ـ 117 .

141 . محمد صفي الدين خربوش، «التوجهات السياسية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية»، في: التعليم والتنشئة السياسية في مصر، المرجع السابق، ص143 ـ 147 .



نبذة عن المؤلف

إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي: حاصل على درجة الدكتوراه في العلوم السياسية عام 1991 بمرتبة الشرف الأولى، عمل محرراً أول بالهيئة العامة للاستعلامات في مصر، وعمل مستشاراً إعلامياً بوزارة الصحة بدولة الإمارات العربية المتحدة. له العديد من الدراسات والبحوث منها: «أدب الأطفال في العالم المعاصر»، و«ذكاء الطفل المسلم»، و«تنمية الذكاء لدى أطفالنا»، و«الأنوار البهية في الوصايا الإسلامية»، و«التنشئة السياسية للطفل»، و«السموم البيضاء بين الدين والقانون والقيم» وغيرها. وله عشرات الكتب الخاصة بالطفل منشورة بمصر والدول العربية. حصل على اللقب العلمي؛ أستاذ مساعد أدب أطفال من المجلس الأعلى للجامعات في مصر عام 2001، ويعمل رئيساً لتحرير مجلة مجلتنا للشباب والأطفال، وهو المشرف العام على إصدارات مهرجان القراءة للجميع بوزارة الإعلام في جمهورية مصر العربية. وهو عضو اتحاد الكتّاب في مصر منذ عام 1985.



صدر من سلسلة دراسات استراتيجية

العدد	المؤلف	العنوان
1 -	جيمس لي ري	الحروب في العالم، الاتجاهات العالمية ومستقبل الشرق الأوسط
2 -	ديفيد جارنم	مستلزمات الردع: مفاتيح التحكم بسلوك الخصم
3 -	هيثم الكيلاني	التسوية السلمية للصراع العربي - الإسرائيلي وتأثيرها في الأمن العربي
4 -	هوشانج أمير أحمدي	النفط في مطلع القرن الحادي والعشرين: تفاعل بين قوى السوق والسياسة
5 -	حيدر بدوي صادق	مستقبل الدبلوماسية في ظل الواقع الإعلامي والاتصالي الحديث: البعد العربي
6 -	هيثم الكيلاني	تركيا والعرب: دراسة في العلاقات العربية - التركية
7 -	سمير الزبن ونبيل السهلي	القدس معضلة السلام
8 -	أحمد حسين الرفاعي	أثر السوق الأوربية الموحدة على القطاع المصرفي الأوربي والمصارف العربية
9 -	سامي الخزندار	المسلمون والأوربيون نحو أسلوب أفضل للتعايش
10 -	عوني عبدالرحمن السبعاوي	إسرائيل ومشاريع المياه التركية مستقبل الجوار المائي العربي
11 -	نبيل السهلي	تطور الاقتصاد الإسرائيلي 1948 - 1996

12 - عبدالفتاح الرشدان	العرب والجماعة الأوروبية في عالم متغير
13 - ماجد كيّالي	المشروع "الشرق أوسطي" أبعاده - مرتكزاته - تناقضاته
14 - حسين عبدالله	النفط العربي خلال المستقبل المنظور معالم محورية على الطريق
15 - مفيد الزيدي	بدايات النهضة الثقافية في منطقة الخليج العربي في النصف الأول من القرن العشرين
16 - عبدالمنعم السيد علي	دور الجهاز المصرفي والبنك المركزي في تنمية الأسواق المالية في البلدان العربية
17 - ممدوح محمود مصطفى	مفهوم «النظام الدولي» بين العلمية والنمطية
18 - محمد مطر	الالتزام بمعايير المحاسبة والتدقيق الدولية كشرط لانضمام الدول إلى منظمة التجارة العالمية
19 - أمين محمود عطايا	الاستراتيجية العسكرية الإسرائيلية
20 - سالم توفيق النجفي	الأمن الغذائي العربي، المتضمنات الاقتصادية والتغيرات المحتملة (التركيز على الحبوب)
21 - إبراهيم سليمان المهنا	مشروعات التعاون الاقتصادي الإقليمية والدولية مجلس التعاون لدول الخليج العربية: خيارات وبدائل
22 - عماد قدورة	نحو أمن عربي للبحر الأحمر
23 - جلال عبدالله معوض	العلاقات الاقتصادية العربية - التركية
24 - عادل عوض وسامي عوض	البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم برنامج مقترح للاتصال والربط بين الجامعات العربية ومؤسسات التنمية
25 - محمد عبدالقادر محمد	استراتيجية التفاوض السورية مع إسرائيل

26 - ظاهر محمد صكر الحسناوي	الرؤية الأمريكية للصراع المصري ـ البريطاني من حريق القاهرة حتى قيام الثورة
27 - صالح محمود القاسم	الديمقراطية والحرب في الشرق الأوسط خلال الفترة 1945 ـ 1989
28 - فايز سارة	الجيش الإسرائيلي : الخلفية ، الواقع ، المستقبل
29 - عدنان محمد هياجنة	دبلوماسية الدول العظمى في ظل النظام الدولي تجاه العالم العربي
30 - جلال الدين عزالدين علي	الصراع الداخلي في إسرائيل (دراسة استكشافية أولية)
31 - سعد ناجي جواد وعبدالسلام إبراهيم بغدادي	الأمن القومي العربي ودول الجوار الأفريقي
32 - هيل عجمي جميل	الاستثمار الأجنبي المباشر الخاص في الدول النامية الحجم والاتجاه والمستقبل
33 - كمال محمد الأسطل	نحو صياغة نظرية لأمن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية
34 - عصام فاهم العامري	خصائص ترسانة إسرائيل النووية وبناء «الشرق الأوسط الجديد» دراسة في الوظيفة الإقليمية والدولية لإسرائيل خلال الأعوام القادمة
35 - علي محمود العائدي	الإعلام العربي أمام التحديات المعاصرة

36 - مصطفى حسين المتوكل — محددات الطاقة الضريبية في الدول النامية مع دراسة للطاقة الضريبية في اليمن

37 - أحمد محمد الرشيدي — التسوية السلمية لمنازعات الحدود والمنازعات الإقليمية في العلاقات الدولية المعاصرة

38 - إبراهيم خالد عبدالكريم — الاستراتيجية الإسرائيلية إزاء شبه الجزيرة العربية

39 - جمال عبدالكريم الشلبي — التحول الديمقراطي وحرية الصحافة في الأردن

40 - أحمد سليم البرصان — إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية وحرب حزيران/ يونيو 1967

41 - حسن بكر أحمد — العلاقات العربية ـ التركية بين الحاضر والمستقبل

42 - عبدالقادر محمد فهمي — دور الصين في البنية الهيكلية للنظام الدولي

43 - عوني عبدالرحمن السبعاوي وعبدالجبار عبد مصطفى النعيمي — العلاقات الخليجية ـ التركية معطيات الواقع، وآفاق المستقبل

44 - إبراهيم سليمان مهنا — التحضر وهيمنة المدن الرئيسية في الدول العربية: أبعاد وآثار على التنمية المستدامة

45 - محمد صالح العجيلي — دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة في الجغرافيا السياسية

46 - موسى السيد علي — القضية الكردية في العراق من الاستنزاف إلى تهديد الجغرافيا السياسية

47 - سمير أحمد الزبن — النظام العربي: ماضيه، حاضره، مستقبله

48 - الصوفي ولد الشيباني ولد إبراهيم	التنمية وهجرة الأدمغة في العالم العربي
49 - باسيل يوسف باسيل	سيادة الدول في ضوء الحماية الدولية لحقوق الإنسان
50 - عبدالرزاق فريد المالكي	ظاهرة الطلاق في دولة الإمارات العربية المتحدة: أسبابه واتجاهاته - مخاطره وحلوله (دراسة ميدانية)
51 - شذا جمال خطيب	الأزمة المالية والنقدية في دول جنوب شرقي آسيا
52 - عبداللطيف محمود محمد	موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي - الإسرائيلي في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الأيديولوجي
53 - جورج شكري كتن	العلاقات الروسية - العربية في القرن العشرين وآفاقها
54 - علي أحمد فياض	مكانة حق العودة في الفكر السياسي الفلسطيني
55 - مصطفى عبدالواحد الولي	أمن إسرائيل: الجوهر والأبعاد
56 - خيرالدين نصر عبدالرحمن	آسيا مسرح حرب عالمية محتملة
57 - عبدالله يوسف سهر محمد	مؤسسات الاستشراق والسياسة الغربية تجاه العرب والمسلمين
58 - علي أسعد وطفة	واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها: دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية
59 - هيثم أحمد مزاحم	حزب العمل الإسرائيلي 1968 - 1999
60 - منقذ محمد داغر	علاقة الفساد الإداري بالخصائص الفردية والتنظيمية لموظفي الحكومة ومنظماتها (حالة دراسية من دولة عربية)

61 - رضا عبدالجبار الشمّري	البيئة الطبيعية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية والاستراتيجية المطلوبة
62 - خليل إسماعيل الحديثي	الوظيفية والنهج الوظيفي في نطاق جامعة الدول العربية
63 - علي سيد فؤاد النقر	السياسة الخارجية اليابانية دراسة تطبيقية على شرق آسيا
64 - خالد محمد الجمعة	آلية تسوية المنازعات في منظمة التجارة العالمية
65 - عبدالخالق عبدالله	المبادرات والاستجابات في السياسة الخارجية لدولة الإمارات العربية المتحدة
66 - إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي	التعليم والهوية في العالم المعاصر (مع التطبيق على مصر)

قواعد النشر

أولاً – القواعد العامة:

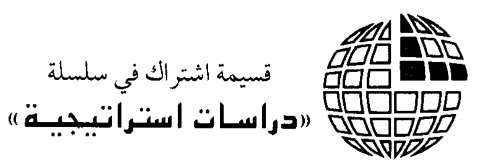
1. تقبل البحوث ذات الصلة بالدراسات الاستراتيجية، وباللغة العربية فحسب.
2. يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو قدم للنشر في جهات أخرى.
3. يراعى في البحث اعتماد الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية.
4. يتعين ألا يزيد عدد صفحات البحث على 50 صفحة مطبوعة (A4)، بما في ذلك الهوامش، والمراجع، والملاحق.
5. يقدم البحث مطبوعاً في نسختين، بعد مراجعته من الأخطاء الطباعية.
6. يرفق الباحث بياناً موجزاً بسيرته العلمية، وعنوانه بالتفصيل، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد).
7. على الباحث أن يقدم موافقة الجهة التي قدمت له دعماً مالياً، أو مساعدة علمية (إن وجدت).
8. تكتب الهوامش بأرقام متسلسلة، وتوضع في نهاية البحث مع قائمة المراجع.
9. تطبع الجداول والرسوم البيانية على صفحات مستقلة، مع تحديد مصادرها، ويشار إلى مواقعها في متن البحث.
10. تقوم هيئة التحرير بالمراجعة اللغوية، وتعديل المصطلحات بالشكل الذي لا يخل بمحتوى البحث أو مضمونه.
11. يراعى عند كتابة الهوامش ما يلي:

الكتب: المؤلف، عنوان الكتاب (مكان النشر: دار النشر، سنة النشر)، الصفحة.

الدوريات: المؤلف، «عنوان البحث»، اسم الدورية، العدد (مكان النشر: تاريخ النشر)، الصفحة.

ثانياً - إجراءات النشر:

1. ترسل البحوث والدراسات باسم رئيس تحرير «**دراسات استراتيجية**».
2. يتم إخطار الباحث بما يفيد تسلم بحثه خلال شهر من تاريخ التسلم.
3. يرسل البحث إلى ثلاثة محكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث بعد إجازته من هيئة التحرير، على أن يتم التحكيم في مدة لا تتجاوز أربعة أسابيع من تاريخ إرسال البحث للتحكيم.
4. يخطر الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمها خلال ثمانية أسابيع على الأكثر من تاريخ تسلم البحث.
5. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين؛ ترسل الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن تعاد خلال مدة أقصاها شهر.
6. تصبح البحوث والدراسات المنشورة ملكاً لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ولا يحق للباحث إعادة نشرها في مكان آخر، دون الحصول على موافقة كتابية من المركز.



قسيمة اشتراك في سلسلة
«دراسات استراتيجية»

الاســـم : ....
المؤسسة : ....
العنـوان : ....
ص . ب : .... المـدينــة : ....
الرمز البريدي : ....
الـدولـة : ....
هـاتـف : .... فـاكـس : ....
البريد الإلكتروني : ....
بدء الاشتراك : (من العدد : .... إلى العدد : ....)

رسـوم الاشتـراك*

للأفراد :	220 درهماً	60 دولاراً أمريكياً
للمؤسسات :	440 درهماً	120 دولاراً أمريكياً

❑ للاشتراك من داخل الدولة يقبل الدفع النقدي، والشيكات، والحوالات النقدية .
❑ للاشتراك من خارج الدولة تقبل فقط الحوالات المصرفية شاملة المصاريف .
على أن تسـدد القـيـمـة بالدرهم الإمـاراتي أو بالدولار الأمـريكي باسم مـركـز الإمـارات للدراسـات والبحوث الاستراتيجية .

حساب رقم 0590712138 - بنك المشرق - فرع شارع خليفة
ص . ب : 858 أبوظبي - دولة الإمارات العربية المتحدة

ترجى موافاتنا بنسخة من إيصال التحويل مرافقة لقسيمة الاشتراك إلى العنوان التالي :

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية
قسم التوزيع والمعارض
ص . ب : 4567 أبوظبي - الإمارات العربية المتحدة
هاتف : 6424044 (9712) فاكس : 6426533 (9712)
البريد الإلكتروني : books@ecssr.ac.ae
الموقع على الإنترنت : Website: http://www.ecssr.ac.ae

* تشمل رسوم الاشتراك الرسوم البريدية، وتغطي تكلفة اثني عشر عدداً من تاريخ بدء الاشتراك .